



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La experiencia de educar a estudiantes transgénero en
Educación Básica: Un estudio fenomenológico

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
MENCION EN PRIMER CICLO Y CON MENCION LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
E HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN SEGUNDO CICLO

Profesor guía: Dr. César Peña Sandoval

Estudiantes: Catalina Espina Bacigalupo

Camila Gajardo Tapia

Camila Oliva Viera

Viña del Mar, agosto de 2018

**A toda la niñez transgénero, sus familias, sus docentes y
quienes luchan por visibilizar la comunidad LGBTIQ
en todos los espacios de la sociedad.**

Índice

Capítulo 1: Introducción	1
1.1 Relevancia de la investigación.....	5
1.2 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	8
1.3 Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
Capítulo 2: Marco Teórico	12
2.1 Las experiencias como realidades sociales vividas.....	12
2.2 Temas LGBTIQ: desde feminismo y el enfoque de justicia social.....	15
2.3 Temas LGBTIQ: Definiciones y perspectivas.....	19
2.3.1 Cuerpos y construcciones de identidades.....	19
2.3.2 Sexos, sexualidades y orientaciones sexuales.....	22
2.3.3 Géneros, identidades y expresiones.....	25
2.3.4 Ser transgénero en la escuela heteronormativa.....	32
2.4 Estudios sobre diversidades sexuales y de géneros en contexto escolar.....	36
2.4.1 Estudios en Europa.....	36
2.4.2 Estudios en Estados Unidos y Latinoamérica.....	36
2.4.3 Estudios en Chile.....	38
Capítulo 3: Marco Metodológico	42
3.1 Paradigma de investigación.....	42
3.2 Tipo de estudio: Justificación del enfoque fenomenológico.....	43

3.3 Diseño de la investigación.....	48
3.3.1 Unidad de análisis y participantes.....	48
3.3.2 Instrumentos de recolección de datos.....	50
3.3.3 Técnica de análisis.....	51
3.3.4 Validez y confiabilidad.....	58
Capítulo 4: Resultados.....	61
4.1 El desarme interior del cuerpo vivido a partir de experiencias de quiebre.....	62
4.1.1 El quiebre de Lucas.....	63
4.1.2 El quiebre de Violeta.....	65
4.1.3 El quiebre de Elisa.....	67
4.2 La experiencia armónica y en conflicto del desafío de educar estudiantes transgénero.....	69
4.2.1 La experiencia armónica de educar a una estudiante transgénero.....	69
4.2.2 La experiencia en conflicto de educar a un estudiante transgénero.....	81
4.2.3 La experiencia de educar a un estudiante transgénero como desafío.....	91
Capítulo 5: Conclusiones.....	95
5.1 Limitaciones de la investigación.....	99
5.2 Proyecciones de la investigación.....	100
Referencias.....	101
Anexos.....	113
Cuadro de elaboración de categorías analíticas.....	113

Matriz de contingencia de codificación de segmentos.....	114
Testimonio escrito de Violeta.....	128
Entrevista de Violeta.....	130
Testimonio escrito de Lucas.....	145
Entrevista de Lucas.....	146
Testimonio escrito de Elisa.....	161
Entrevista de Elisa.....	164

RESUMEN

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico sobre la experiencia vivida por tres docentes en escuelas urbanas de la provincia de Marga Marga, región de Valparaíso. Con base en la perspectiva feminista sobre la identidad género y en el enfoque de justicia social se buscó comprender *la experiencia vivida* en Educación Básica educando a niños y/o niñas transgénero. Con el propósito de llenar parte del vacío de conocimiento respecto a experiencias docentes en torno a temáticas LGBTIQ, se implementó un estudio con foco en *la experiencia misma*, llevando a cabo un análisis cualitativo de contenido utilizando testimonios escritos y entrevistas en profundidad.

Los resultados sugieren que la vivencia de educar a un o una estudiante transgénero está matizada por formas experienciales armónicas o en conflicto, las cuales implican un desafío en la dimensión personal y en la dimensión profesional. Entre los hallazgos fundamentales se encontró que existen “experiencia de quiebre” en etapas vitales previas, las cuales tienen impacto en ambas dimensiones. Otro hallazgo importante dice relación con los espacios de reflexión facilitados por las instituciones escolares respecto a temas LGBTIQ. Es decir, donde dichos temas son discutidos y reflexionados, la experiencia es vivida de manera más armónica.

Las implicancias de los resultados dicen relación directa con el quehacer docente en Educación Básica en el marco de un creciente aumento de casos de estudiantes de la comunidad LGBTIQ, en general, y transgénero, en particular. El análisis de las experiencias y las reflexiones de quienes participaron en este estudio tiene el potencial de iluminar tanto a quienes investigan como a docentes en formación y en ejercicio que enfrentan experiencias de similar naturaleza. Desde allí, se concluye que educar estudiantes transgénero demanda compromiso y disposición tanto institucional como individual para abordar humana y pedagógicamente la diversidad sexual y de género que es cada vez más inminente y visible en las aulas de hoy.

Palabras claves: Educación Básica, Estudiantes Transgénero, LGBTIQ, Fenomenología.

ABSTRACT

This a qualitative study with a phenomenological focus on the lived experiences of three teachers in urban schools located in the province of Marga Marga, region of Valparaíso. Based on the feminist perspective on gender identity and social justice approach to teaching, the experience of educating transgender boys and girls in elementary education was studied. In order to fill part of the knowledge gap on teachers' experiences around LGBTIQ issues, this study was conducted with focus on *the experience itself*, carrying out a qualitative content analysis using written testimonies and in-depth interviews.

The results suggest that the experience of educating transgender students is nuanced by harmonic or conflicting forms of the experience, which implies challenges at a personal and a professional level. Among the main findings, the "*breaking experience*" in previous life stages showed to be key, having an impact on both dimensions. Another important finding is related to the spaces for reflection facilitated by educational institutions regarding LGBTIQ issues. That is, where these issues are discussed and reflected, the experience is lived in a more harmonious manner.

The implications of the results are directly related to teaching in elementary education in the context of a growing population of LGBTIQ students, particularly those of transgender identity. The analysis of the experiences and reflections of participants has the potential to enlighten researchers and in- and pre-service teachers who face experiences of a similar nature. Thus, it is concluded that educating transgender students demands commitment and disposition from both the institutional and the individual role so everyone can humanly and pedagogically address sexual and gender diversity that is imminent and more visible in today's classrooms.

Keywords: Elementary Education, Transgender Students, LGBTIQ, Phenomenology.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Asegurar el derecho a la educación de todos y todas es una responsabilidad legal del Estado que implica garantizar el acceso y mantener una trayectoria educativa segura, que respete la dignidad humana y que atienda todas y cada una de las necesidades individuales y colectivas de niñas, niños y jóvenes del país (Ramírez, 2017).

En tal sentido, hoy se entiende que el derecho a la identidad y expresión de género, así como también a la orientación sexual, son parte de los derechos educativos y se han incorporado a través de un proceso paulatino de aceptación y valoración de niños, niñas y jóvenes LGBTIQ¹ en los contextos escolares. Esto implica, por ejemplo, que surjan nuevas disposiciones legales sobre género y sexualidad para una apertura real en el reconocimiento de la diversidad sexual por parte de las instituciones escolares. Por cierto, ello involucra una reorientación en torno a la convivencia escolar, donde las y los docentes deben asumir un rol clave en una educación inclusiva en todos los sentidos.

Educar para la no discriminación incluye, por cierto, los temas de género en el marco de toda la sociedad chilena, incluyendo las instituciones escolares. Lo que sucede a nivel macro impacta en las escuelas. Por ejemplo, a juicio del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH, 2017), la ignorancia, prejuicio y discriminación sobre la diversidad sexual que existe en Chile son alarmantes en las diversas instituciones. Lo que prima es la visión del ser humano desde su biología, lo cual conlleva una invisibilización, patologización y exclusión de quienes se sienten ajenos y ajenas a la construcción de roles, ideologías y órdenes tradicionales. Resulta impactante que entre 2016 y 2017 hayan aumentado las denuncia y casos de asesinatos, agresiones físicas o verbales perpetradas por desconocidos, abusos laborales y educacionales, campañas homo/transfóbicas, exclusiones institucionales, negaciones de productos y servicios, discriminaciones familiares, de

¹ Se utilizará la sigla LGBTIQ para referirse a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero y Transexuales, Intersexuales y Queer, debido a su universalidad y uso por parte de las organizaciones nacionales e internacionales de diversidad de género y sexualidad.

discursos de odio y discriminación en los medios de comunicación, según lo postulado en el XVI Informe de los Derechos Humanos (MOVILH, 2018).

Las comunidades escolares no son impermeables a lo que sucede con respecto a estos temas en la sociedad más amplia y, en consecuencia, debieran prepararse para abordarlos de manera más explícita en pro de la no discriminación. Un ejemplo de discriminación a ser combatida desde la educación formal en las nuevas generaciones se refiere a la desigualdad de género. Al respecto, Viotti y Jofré (2013) han afirmado que en Chile “las instituciones han contribuido a fortalecer el desbalance de poder entre hombres y mujeres” (p. 2), es decir, las prácticas discriminatorias son facilitadas a nivel de sistema institucional. Por otra parte, Chile está dentro de los primeros puestos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en términos de suicidio adolescente por motivos de discriminación de género (Echávarri, Maino, Fischman, Morales & Barros, 2015). En suma, la discriminación con raíz en las diversas identidades y expresiones de género emerge de las comunidades sociales, condicionando las diversas posturas de invisibilización y rechazo que también llegan a la escuela.

Hasta hace aproximadamente una década, era escasa la información y la discusión sobre la discriminación de género y el sexismo en la Escuela, y menos aún sobre el transgenerismo en ella. Pero en los últimos años, las movilizaciones y organizaciones sociales (ej. organizaciones independientes y sin fines de lucro como el MOVILH y Organizando Trans Diversidades [OTD]) han abierto el debate sobre la diversidad sexual y han defendido los derechos de la población LGBTIQ que hasta hoy se encuentran, en gran parte, vulnerados. Gracias a ello, el Estado de Chile y el MOVILH firmaron el histórico Acuerdo de Solución Amistosa por la igualdad (Junio de 2016), mediado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en el cual el Estado reconoce la necesidad de seguir perfeccionando las bases institucionales para evitar la discriminación contra la población LGBTIQ y reconoce la “necesidad de mejorar y adecuar sus políticas públicas y legislación a objeto de garantizar el goce efectivo de los derechos de este grupo de personas” (MOVILH, 2016, p. 253). El acuerdo implica un cambio de actitud a nivel de

todas las instituciones, incluyendo el Ministerio de Educación (MINEDUC) y las orientaciones que de éste emanan hacia el sistema escolar y sus actores y actoras.

Lo anterior se suma a intentos institucionales previos por avanzar en la disminución de la homofobia y transfobia social. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) realizada el 2012 se agregaron preguntas relacionadas a la diversidad sexual y de género. Por su parte, a nivel legislativo se han impulsado leyes para que la sociedad chilena abra el debate y se acerque a la temática, haciendo que los niños, niñas y jóvenes LGBTIQ puedan satisfacer algunas de sus necesidades urgentes. En la actualidad, Chile cuenta con la Ley de No Discriminación N° 20.609, la Ley de Inclusión N° 20.845, la Ley n° 20.370 General de Educación y sus reformas, contenidas en la Ley n° 20.536 sobre violencia escolar y la Política de Convivencia Escolar, las cuales “resguardan el derecho a la educación para todos y todas, así como también la denuncia de cualquier tipo de discriminación en el espacio escolar” (Maturana, Kaeuffer, Riquelme, Erices, Osorio & Torres, 2016, p. 54).

También se han abordado casos sobre violencia trans y homofóbica en la Superintendencia de Educación y en la Corte de Apelaciones. El XVI Informe Anual de Derechos Humanos (2018) señala que en el 2017 se registraron 3 casos de violencia transfóbica y homofóbica en la escuela denunciados a la Superintendencia de Educación, mientras en octubre del mismo año, la Corte de Apelaciones de Santiago rechazó dos recursos presentados por un grupo de madres, padres y apoderados y apoderadas de la Región del Biobío en contra de la inclusión LGBTIQ en las escuelas. La decisión de la Corte apeló al interés superior de los niños y niñas (ONU, 2013).

En plano concreto de la educación, desde el MINEDUC se han realizado varios informes que se relacionan con el reconocimiento de la identidad de género y sexual de los y las estudiantes. Por ejemplo, el Informe de Formación en Sexualidad, Afectividad y Género, que está “dirigido a docentes y equipos directivos, y su finalidad es entregar elementos y herramientas conceptuales que orienten sobre ámbitos, temáticas y espacios curriculares pertinentes para abordar la formación en sexualidad, afectividad y género”

(MINEDUC, 2013, p. 3). Asimismo, se han desarrollado planes de acción para incorporar la perspectiva de género en la educación, relacionados a igualdad de género y educación no sexista, donde toda la comunidad resguarde y reconozca los derechos de las diferentes capacidades de niños, niñas y jóvenes del país para la construcción de un espacio de convivencia libre y sin discriminación (MINEDUC, 2015).

Sin embargo, aunque se han creado diferentes estrategias para educar a los diversos agentes del sistema educacional chileno sobre este tema, los colegios siguen siendo agentes de discriminación (MOVILH, 2017). Al respecto, Zapata (2017) señala que los esfuerzos aún se enfocan en el aprendizaje de contenidos y en mantener el rendimiento académico, quedando rezagada la formación integral de las personas como seres sociales. Esto supone una perspectiva que olvida a la escuela como agencia socializadora, compleja y dinámica (Connell, 2006) donde, entre otros elementos, se viven y evidencian diversas expresiones de género. A esto se agrega que en la institución escolar se tiende a “vivir en un entorno de claustro y persiguen clausurar al estudiante de su realidad socio-contextual e histórica, ocasionando que ese mundo idealista androcéntrico de grandes valores patriarcales se mantenga hegemónico en las escuelas” (Quiaragua, 2016, p. 8).

Diversos autores (Cáceres & Salazar, 2013; Caminos & Amichetti, 2015; Cornejo, 2014; Infante, Berger, Dantas & Sandoval, 2016; Platero, 2008) señalan que las instituciones escolares mantienen y refuerzan prácticas heteronormativas que impiden la inclusión y facilitan la discriminación de niños y niñas de la comunidad LGBTIQ. Esto resulta muy conflictivo pues, como señala Catalán (2017), el principal problema de la heteronormatividad y la exclusión de género es el modelo social disponible que define, limita y transmite las normas, formas, prácticas y procesos convencionales para que las personas tengan una identificación personal y puedan determinarse como hombres masculinos y heterosexuales o mujeres femeninas y heterosexuales.

Frente a lo anterior, el vínculo entre docentes y estudiantes en el ámbito de la visibilización LGBTIQ juega un rol importante en el desarrollo integral de alumnos y

alumnas. Al respecto, el MINEDUC (2017) sostiene que el rol normativo de los espacios educativos en la construcción de las identidades

Opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación (p. 9).

No obstante, respecto a este vínculo docente-estudiante es necesario abrir canales de diálogo, participación y apoyo entre la realidad educativa y el ámbito académico para asegurar que los derechos LGBTIQ validados por el sistema educacional chileno (MINEDUC, 2017) estén garantizados en todos sus principios.

1.1 Relevancia de la investigación

Dada la contextualización que precede, esta investigación se inserta dentro de los recientes esfuerzos investigativos en torno a la emergente temática LGBTIQ en el contexto local y también global. Abordar esta temática es de gran importancia en el contexto escolar, particularmente con el foco puesto en cómo la experiencia es vivida y abordada por los y las docentes, quienes de manera creciente están recibiendo en sus aulas a niños y niñas diversos y diversas, entre los y las cuales se encuentran casos particulares de estudiantes transgénero. En la medida que el fenómeno crece, que el desafío es más inminente y visible en diversos espacios, toda contribución investigativa en el marco de la educación escolar puede colaborar tanto en lo teórico como en lo práctico, es decir, en lo relativo a la construcción de conocimiento, así como en el reconocimiento y la inclusión efectiva de dicha realidad desde la perspectiva institucional y docente.

Dado que las instituciones escolares reconocen o enfrentan cada vez más la presencia de la diversidad sexual y de género, están llamadas a prevenir que un sector de la sociedad sea impedido de vivir de una manera digna e igualitaria. Esto es particularmente

importante cuando aumentan las cifras de denuncias por homofobia o transfobia a nivel nacional², donde un número no menor de casos ocurren en el contexto escolar (MOVILH, 2018). Esto demuestra que la discriminación y la violencia afecta y amenaza desde las primeras etapas de socialización y desarrollo en instituciones escolares y con docentes no necesariamente preparados y preparadas para vivirlo y abordarlo.

En consecuencia, la porción de conocimiento situado que se pueda contribuir a partir de este estudio es relevante en la medida en que, junto a otras iniciativas de investigación y desde distintas perspectivas, contribuye a llenar un vacío de conocimiento respecto a la experiencia de educar estudiantes transgénero en escuelas o colegios de Chile. Además, la perspectiva de los y las docentes que han vivido dicha experiencia es potencial aporte para investigadores e investigadoras, futuros y futuras docentes y profesionales en ejercicio, lo que en definitiva puede ser un insumo para esferas institucionales (formación inicial docente, políticas ministeriales, etc.) donde se deciden y planifican las mejoras macro que harán posible las condiciones para una inclusión efectiva y comprehensiva.

Se espera que el estudio aporte a la visibilización y construcción de conocimiento en torno a las identidades LGBTIQ en el contexto de la Educación Básica en Chile, así como también a la reflexión (y potencialmente a la acción) de los diversos actores y actoras del sistema educativo, lo cual puede tener impacto tanto en las percepciones y como en las prácticas cotidianas frente a la diversidad sexual y de género. Se postula que una mejor comprensión del fenómeno constituye un aporte tanto en la dimensión pedagógica como en la de relaciones humanas, dentro y fuera de las escuelas chilenas.

Además, esta investigación hace su aporte desde un punto de vista ético, en un marco social de debate, avances y retrocesos referidos a la Ley de Identidad de Género y el movimiento social feminista contra la educación sexista. Averiguar cómo los y las docentes, seres sociales y conscientes, que han vivido la experiencia de educar niños y

²Hubo 332 casos en 2016, constituyendo “un incremento del 28,6% en relación al año precedente” (MOVILH, 2017, p.13). La cifra aumentó a 484 casos en 2017, con un incremento del 45,7% (MOVILH, 2018). 13 casos en 2016 y 20 casos en 2017 son abusos en contexto escolar.

niñas transgénero, resulta una contribución valorable al debate con fundamento en la evidencia y no meramente ideológico. Así, la justificación de esta investigación se plantea desde tres aristas relevantes: la teórica, la práctica y la metodológica.

Primero, la justificación teórica dice relación con la generación de conocimientos sobre conceptos que antes estuvieron confusos y que ahora están en boga. Ante la contingencia nacional, donde se pretende abrir el debate tanto político, social, cultural como pedagógico, es importante invitar y contrasta nuevas teorías, dando paso al acto mismo de reflexión con base en aportes bibliográficos más actuales. Ejemplo de ello son los aportes de la literatura relativa al enfoque de justicia social y las teorías feministas, que aportan definiciones trascendentales para el nuevo contexto educativo internacional, no sexista.

Segundo, la justificación en el plano práctico se refiere a tener en cuenta que profesores y profesoras que enfrentan la misma situación de los y las participantes de este estudio pueden, potencialmente, ver un reflejo y un beneficio al encontrar información y experiencias de casos sobre el trato y la convivencia con estudiantes de la comunidad LGBTIQ y, como consecuencia, puede resultar un aporte a su conocimiento y construcción de relaciones más fluidas e informadas, no discriminatorias. Este conocimiento tiene el potencial de ayudar a que otros y otras docentes problematicen sus contextos y aprendan indirectamente sobre formas de trabajar con niños y niñas que no saben cómo definirse, expresarse o temen hacerlo por su identidad de género. Por cierto, el potencial de aporte también se extiende a los espacios directivos y de desarrollo docente donde se pueden abordar las experiencias estudiadas para mejorar las propias prácticas en aula.

Finalmente, la arista metodológica se refiere a la contribución desde el enfoque fenomenológico, puesto que la investigación no apela principalmente a la conceptualización que los y las participantes tienen del problema investigado, es decir, no se pone el foco central en su grado de conocimiento o representaciones, sino en la singularidad de su experiencia y cómo ella puede iluminar la de otros y otras. Este enfoque metodológico reconoce la singularidad de las situaciones locales pero, al mismo tiempo,

también considera posible una cierta transferibilidad de lo aprendido a otras experiencias. En tanto el enfoque fenomenológico busca describir y analizar la vida cotidiana (el mundo de la vida y sus estados asociados de conciencia), este estudio aporta al identificar y describir las experiencias subjetivas de los y las participantes desde su punto de vista, desde su voz, lo cual contribuye a la ampliación de la mirada y del conocimiento construido en torno a experiencias docentes en Educación Básica.

1.2 Planteamiento del problema

Si bien la existencia de estudiantes transgénero en el sistema escolar y los desafíos que ello conlleva, han sido expuestos ante la opinión pública chilena en los últimos años (por ej., en medios de comunicación), esta temática es aún escasamente abordada como foco de investigación académica. Desde el punto de vista de lo aportado por instancias como organizaciones no gubernamentales como el MOVILH³, OTD⁴, Fundación Iguales⁵ y Todo Mejora⁶, éstas aportan evidencia y contribuyen desde la perspectiva de constatar la vulneración de los Derechos Humanos de la población trans en Chile, pero tampoco abordan necesariamente la perspectiva de los y las docentes. Al mismo tiempo, el MINEDUC ha aportado con documentos que permiten avanzar en materias de reconocimiento y resguardo de la igualdad en el ejercicio de los derechos de las niñas, niños y jóvenes LGBTIQ. No obstante, lo vivido ante el modelo hegemónico de ser y sentir en la sociedad no está profundizado necesariamente desde la docencia.

En cuanto a la publicación de estudios empíricos, si bien existen algunos estudios sobre las experiencias desde la perspectiva de los y las estudiantes transgénero y/o sus familias, así como sobre los desafíos de inclusión en la escuela (Berger, Dantas, Sandoval, 2016; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación & Universidad Alberto Hurtado, 2018; Cornejo, 2014; MOVILH Joven, 2012), son escasos o nulos los estudios

³ www.movilh.cl

⁴ www.otdchile.org

⁵ www.iguales.cl

⁶ www.todomejora.org

locales con foco en la perspectiva de los y las docentes que deben educar a dichos y dichas estudiantes. Su experiencia vivida y los desafíos a nivel personal y profesional (por ej., establecimiento de relaciones, proceso de enseñanza y aprendizaje, relación con las familias, gestión de aula, etc.) está aún por ser abordados y profundizados, particularmente con el énfasis que su propia voz entrega a dichas experiencias.

Considerando a la comunidad LGBTIQ que se manifiesta cada vez más en las escuelas, y particularmente desde identidades trans, poco se sabe sobre las experiencias vividas y lo que piensan los profesores y las profesoras en ejercicio en torno a su trabajo docente con estudiantes transgénero, tanto en la relación pedagógica entre enseñante y aprendiz, como en la relación humana, en cuanto a sujetos y sujetas que aprenden y se educan mutuamente en la vivencia respecto a estos temas. Muy pocos estudios abordan las vivencias docentes como referentes empíricos que aporten a construir conocimiento en materias de diversidad sexual y de género.

Es por ello que aquí se propone profundizar en el estudio de la temática LGBTIQ en el sistema escolar indagando específicamente en las experiencias vividas por docentes de Educación Básica que han debido abordar la realidad de la identidad transgénero en sus aulas. Interesa comprender en profundidad este fragmento de la realidad social (la realidad escolar) donde los y las docentes son parte de un sistema que, a juicio de las instancias mencionadas anteriormente, ha permitido que la identidad de género, la expresión de género y la orientación sexual de la población LGBTIQ se desarrolle de manera coartada y violentada, especialmente la vida de niños, niñas y jóvenes transgénero.

Por lo tanto, en esta investigación se indaga en las experiencias docentes, pasadas y/o presentes, de profesores y profesoras de Educación Básica de escuelas urbanas con estudiantes transgénero y los retos que dichas experiencias implican en su praxis docente. La pregunta de investigación que guía este estudio es:

¿Cómo es la experiencia vivida de las y los profesores de Educación Básica que educan a niños y/o niñas transgénero en escuelas urbanas de la provincia del Marga Marga de la región de Valparaíso?

La respuesta a esta interrogante tiene la misión de aportar a llenar una parte del vacío de conocimiento sobre las experiencias de profesores y profesoras sobre diversidad, identidad y género en la infancia y sus reflexiones sobre las mismas. En términos geográficos, el foco ha sido delimitado dada la accesibilidad a determinados espacios escolares de la región, donde se han reportado casos de estudiantes transgénero. Por lo tanto, el esfuerzo investigativo de conocer y comprender la experiencia vivida frente la identificación del género y orientación sexual de estudiantes particulares se ha radicado en dicha zona.

1.3 Objetivos de la investigación

En congruencia con la pregunta, se han planteado los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1 Objetivo general

- Comprender la experiencia vivida de las profesoras y los profesores de Educación Básica que educan a niños y/o niñas transgénero en escuelas urbanas de la provincia del Marga Marga, región de Valparaíso.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conocer los relatos de los y las docentes sobre la experiencia vivida en torno a la identidad transgénero en su labor docente.
- Caracterizarlas experiencias de los y las docentes en torno a la identidad transgénero en su labor docente.
- Identificar los aprendizajes y reflexiones que los y las docentes construyen a partir de la experiencia de educar a un o una estudiante transgénero.

De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se vuelve pertinente presentar las posturas teóricas políticas y sociales respectivas, con el fin de generar un diálogo entre estas y los resultados que surjan del estudio.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En esta sección se profundizan los fundamentos teóricos y empíricos que posibilitan la perspectiva conceptual y el análisis de la problemática en estudio. Se comienza haciendo referencia al concepto de experiencia desde la filosofía y la interpretación feminista del mismo, para luego presentar los temas LGBTIQ, aludiendo referentes internacionales relacionados con las teorías feministas, así como al enfoque de justicia social, entendido como marco amplio en el cual se insertan los trabajos teóricos sobre identidades LGBTIQ. En virtud de lograr una comprensión lo más acabada posible sobre el fenómeno al que se enfrentan los y las docentes que deben educar a estudiantes transgénero, es necesario revisar conceptos clave tales como: sexos y sexualidades, diversidades sexuales, géneros, identidades de géneros, expresiones de géneros, etc. En conjunto, las definiciones y las perspectivas en torno marcan un camino que facilita la posterior conexión con su manifestación en el contexto escolar. Con tal propósito en mente, y con base en la literatura, se explicita una gama de visiones que ejemplifica la importancia de concebir múltiples interpretaciones. Esa misma amplitud resulta necesaria para concebir diversas posibilidades de vivir y reflexionar sobre la experiencia de educar estudiantes transgénero, cuestión que es foco de estos esfuerzos investigativos.

2.1 La experiencia como realidades sociales vividas

El concepto de experiencia en esta investigación es relevante en términos fenomenológicos, ya que constituye el origen del conocimiento de quien vive una realidad social, tal como para los y las docentes es el contexto escolar. En la filosofía, diversos autores han definido el concepto experiencia, dependiendo de su corriente de pensamiento. No obstante, desde la fenomenología tiene un significado particular. Un acercamiento a ese significado comienza por su etimología.

En su origen latino la palabra experiencia viene significar probar (*experiri*), es decir, la experiencia es un encuentro o una relación con algo que se siente, que se prueba. Por otra parte, Florez (2008) alude al origen germánico usado en filosofía y que significa estar escindido, estar siempre de camino, no agotarse nunca y estar abierto. Al respecto, Gama (2002) también afirma que

el significado originario de la palabra “experiencia” (*Erfahrung*) proviene del término del alto alemán medio *ervarn* que significa viajar (*reisen*), recorrer (*durchfahren*) o alcanzar (*erreichen*). Experiencia (*Erfahrung*) significa por ello primordialmente algo como “paso”, “travesía” o “recorrido”, señala en todos los casos movimiento, o mejor un alcanzar algo a través de un recorrido. (pp. 41-78)

Para efectos de este estudio con enfoque fenomenológico, se entenderá la experiencia como involucrando ambas connotaciones: por una parte, la de experiencia es travesía, viaje, peligro y, por tanto, transformación; por otra, la experiencia es probar y exponerse a sentir. Entonces, quien vive la experiencia (ej. el o la docente) es alguien que sufre y padece, pero no sufrir y padecer en el sentido de dolor, sino en el sentido de lo que significa vivir. Con la palabra existencia, entonces, se hace referencia a todo lo que nos acontece en nuestra forma vital y que puede transformarnos.

En un análisis del concepto experiencia, y desde su lectura feminista, Scott (1992) recuerda que en el siglo XVIII la experiencia se consideraba una reflexión acerca de observaciones y lecciones aprendidas del pasado, referidas a una forma particular de conciencia, mientras que desde el siglo XX esta incluye tanto el sentimiento como el pensamiento. A partir de esta premisa, la experiencia se entiende como

el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. (De Lauretis, 1984, p. 159)

Por otra parte, la experiencia como proceso subjetivo es única según quien la vive y la percibe, en tanto ideas y sentires. “La gente no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y sus procedimientos (...) También experimentan su propia experiencia como sentir” (Thompson, 1964, p. 171 citado en Scott, 1992, p. 56). Así, la dimensión socio-afectiva toma importancia en los significados que se les atribuyen, ya que no se comprenden únicamente desde lo racional, sino desde todos los sentidos.

En cuanto a esta investigación, la experiencia estará orientada “no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento” (Scott, 1992, pp. 49-50). Lo anterior conlleva darle cierta historicidad a la experiencia de quienes educan a estudiantes transgénero y asimismo darle historicidad a las identidades que la misma produce y que se irán demostrando como eventos vividos que necesitan explicación.

De acuerdo a lo anterior, si bien existen diferentes definiciones de experiencia, el concepto no se limita a lo teórico, sino más bien es una evidencia de la realidad social, en la cual sujetos y sujetas viven, sienten y perciben subjetivamente las historias vividas. Más aún, autores como Toews (1987, citado en Scott, 1992) señalan que la experiencia no se define, ya que es un “ámbito de la realidad fuera del discurso” (p. 63), quedando fuera de su misma significación. Esta es una noción que se debe tener presente si lo que se pretende es una comprensión de la experiencia vivida.

Entonces, la experiencia en sí, no se limita a una sola concepción o sentido y se expresa en el movimiento del conocimiento de quienes la viven. Entendiendo, por tanto, que la experiencia es interpretación y requiere de ella, “el análisis de la producción de ese conocimiento mismo” (Scott, 1992, p. 73) permitirá comprender los significados que los profesores y profesoras le atribuyan a la vivencia de educar estudiantes transgénero.

2.2 Temas LGBTIQ: Desde feminismo y el enfoque de justicia social

Es sabido que los temas desarrollados en torno a las identidades LGBTIQ, en general, así como a la comunidad trans, en particular, se han abordado profusamente desde perspectivas teóricas y movimientos sociales asociados al feminismo, el cual se relaciona directamente al denominado enfoque de justicia social. La relación entre ambos y la influencia que tienen en el mundo occidental tiene uno de sus orígenes principales en los movimientos y la literatura del mundo anglosajón.

En ese contexto, el feminismo nació como una perspectiva teórica que considera a las mujeres como sujetas de un conflicto basado en la discriminación, desigualdad y diferenciación biológica inicial que articuladamente otorga poder a los hombres y subordina social, cultural y económicamente a las mujeres (Montero, 2006). Dowell (1999) lo califica como “movimiento político y campo teórico de análisis” (p. 22) y Montero (2006) complementa señalando que no se organiza en base a una teoría, proceso o proyecto cerrado, sino que se sitúa “en permanente confrontación y diálogo con la realidad social” (p. 169), abierto a variados tipos de feminismos de acuerdo con el contexto, sujetos y sujetas en que sufren las desigualdades, en particular quienes pertenecen a las identidades LGBTIQ. Según Fischer (2003), esto implica “tener un posicionamiento como subjetividad, pero sin creer en la identidad fija. Así, como también es buscar otra imagen del pensamiento, fuera de la lógica de la dicotomía masculino-femenino y de las cristalizaciones del sujeto” (p. 18).

Además, a partir del postestructuralismo, se reconocen posturas feministas postcoloniales⁷ disidentes de la representación binaria del sistema de género, relativizando las categorías de hombre y mujer, y abogando por las identidades contingentes (Montero, 2006). Cabe destacar lo mencionado por Fischer (2003) en el sentido de que “hemos sido educados dentro de una lógica dicotómica de lo verdadero o falso, de lo normal o anormal,

⁷Se usa el término feminismos postcoloniales para referir a la “diversidad de feminismos contra-hegemónicos o de las fronteras, donde cabe incluir aquellos feminismos negros, africanos, latinos, árabes, blancos críticos, indígenas... Siendo conscientes de la dificultad que supone usar este tipo de generalizaciones se considera este término apropiado para dar agilidad al discurso” (Martínez, 2016, p.133).

de lo blanco o negro, de macho o hembra: somos producto de un pensamiento binario” (p. 21).

La postura postcolonial también plantea el análisis de “los procesos para la construcción de modelos alternativos basados en la justicia social y la equidad” (Martínez, 2016, p. 136). Al respecto, Butler (2006) afirma que “el feminismo se ocupa de la transformación social de las relaciones de género” (p. 289) estableciendo una relación directa entre feminismo y transformación social. En este sentido, el feminismo que declara Butler apela a las vulneraciones de las diversidades de géneros, haciéndose cargo de la desigualdad social que vive la comunidad LGBTIQ.

Es por esto que la perspectiva de transformación social del feminismo se enmarca en el enfoque de justicia social pues, entre otras cosas, busca el reconocimiento de las “identidades no respetadas y los productos culturales de los grupos difamados” (Fraser, 2006, p. 87). Del mismo modo, Carlisle, Jackson y George (2006) definen este enfoque como “la combinación consciente y reflexiva de contenidos y procesos destinados a mejorar la equidad en grupos con múltiples identidades sociales (por ej., raza, clase, género, orientación sexual, capacidades), para favorecer las perspectivas críticas y promover la acción social” (p. 74).

En consecuencia, el enfoque de justicia social y el feminismo coinciden en constatar la existencia de una brecha social en la que las identidades LGBTIQ se encuentran desplazadas, lo cual también se manifiesta en el marco del rol socializador de la escuela (Connell, 2006). Así, la cuestión de las desigualdades que se producen y reproducen al interior de ella (Murillo & Hernández, 2014) lleva a reflexionar sobre la práctica de la justicia en este espacio educativo.

Un concepto que vincula el enfoque de justicia social y su puesta en práctica en las aulas escolares es el de justicia escolar (MINEDUC, 2018). En el marco de los temas LGBTIQ, la justicia escolar implica que en las salas de clases se concretan los propósitos de reconocimiento y búsqueda de la equidad de género y orientaciones sexuales presentes en el sistema educativo. El MINEDUC (2018) ha señalado que “dentro de la escuela existe

una asimetría de posiciones que redundan en que no todos los estudiantes son reconocidos y se reconocen entre sí como iguales” (p. 15). En ese sentido, la transformación que busca la justicia escolar forma parte de los objetivos del enfoque de justicia social, pues se procura impedir los fenómenos de discriminación en la escuela. Al respecto, autores como Carlisle et al. (2006) subrayan que dentro de las posibilidades de transformación social se encuentra “desarrollar una enseñanza que prepara a los jóvenes para analizar y cuestionar las formas de discriminación existentes” (p. 77).

Desde la literatura, se comprende que la praxis de la justicia social se basa en el principio de equidad, tal como ha sido propuesto por Ayers, Quinn y Stovall (2009) y en el sentido de equidad escolar que plantea Boly (2017) pues se “pretende asegurar que todos los educandos, con independencia de sus orígenes lingüísticos y culturales, sus capacidades físicas y mentales u otras características personales, aprendan juntos en un entorno que los acoja y los apoye” (p.5). Es decir, están incluidos los estudiantes de la comunidad LGBTIQ y sus características, y el enfoque de justicia social en la escuela se concreta cuando se explicitan y abordan las diversas desigualdades que afectan actualmente al conjunto de estudiantes, desafiando las estructuras que mantienen el predominio de algunos y algunas sobre otros y otras en función de su género, clase, etnia, etc.

Si esto se vislumbra desde la perspectiva de cómo deben ser formados los futuros y las futuras docentes, se encuentran posturas como la de Cochran-Smith (2004), quien explica que “parte de aprender a enseñar para la justicia social es luchar para hacer visibles y explícitas –al nivel que sea apropiado para el desarrollo de los estudiantes, las desigualdades de la sociedad y las estructuras institucionales en las que están inmersos” (p. 77). A nivel chileno, las propuestas teóricas de Sleeter, Montecinos y Jiménez (2016) y Peña-Sandoval & Montecinos (2016) coinciden en que uno de los ejes o dimensiones de una formación docente para la justicia social es hacer explícitas las desigualdades sociales, así como las que se dan al interior del aula, con el fin de que los y las estudiantes puedan reconocerlas y actuar críticamente. En tal sentido, una de las facetas del enfoque de justicia social es trabajar en torno a la desigualdad de género y a la comunidad LGBTIQ.

Desde el enfoque de justicia social se entiende que el sistema educativo tiene el deber social y moral de fomentar las prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultural, étnica, de capacidad, género u orientación sexual (Murillo, Krischesky, Castro & Hernández, 2010). Por consiguiente, los y las docentes serán quienes participen, en conjunto a sus estudiantes, en la defensa de estas igualdades sociales y culturales, con el sentido de sensibilizar a otros y otras estudiantes, docentes, familiares y miembros de la comunidad educativa (Murillo et al., 2014).

En síntesis, se ve que feminismo y enfoque de justicia social -en tanto marcos teóricos de referencia- coinciden en el análisis respecto de las desigualdades originadas por las configuraciones de poder en múltiples contextos sociales. Aquí se destaca, principalmente, el reconocimiento de las diferencias sociales por razones de género u orientación sexual en el sistema educativo. Por ello el marco teórico de esta investigación se nutre de algunas representantes de la teoría feminista, así como de quienes teorizan respecto al enfoque de justicia social, reconociendo las identidades LGBTIQ y considerando las diversas posibilidades de identificación y expresiones de género, orientaciones afectivas y sexuales, entre otras.

Una vez explicitado lo anterior, el texto avanza en la explicitación de conceptos cuya clarificación o distinción es clave para construir una línea argumentativa basada en referentes mencionados. A continuación, se profundiza en conceptos como: cuerpos, sexos, sexualidades, diversidades sexuales, géneros, identidades de géneros, expresiones de géneros, etc., dado que sus definiciones y las perspectivas en torno a ellas enmarcan la conexión que luego se busca con la vivencia de educar estudiantes transgénero en el sistema escolar chileno.

2.3 Temas LGBTIQ: Definiciones y perspectivas

En este apartado se explicitan conceptos y perspectivas clave para la comprensión de las temáticas en torno a la comunidad LGBTIQ, abarcando diversos constructos que han sido abordados desde perspectivas biologicistas hasta perspectivas críticas que los asumen como productos sociales y culturales. Al respecto, se explicita la pluralidad existente en torno a tales definiciones y la importancia de concebir múltiples posibilidades en referencia a la identificación de los y las estudiantes transgénero, considerando a su vez, la libertad de transitar y configurarse según la diversidad de significados adjudicados.

2.3.1 Los cuerpos y la construcción de identidades

El cuerpo ha constituido un lugar fundamental en la historia y desde diversas teorías su significado ha sido amplio en términos de biologización, identidad, representación y socialización. Tanto el psicoanálisis, el aprendizaje social, el desarrollo cognitivo y el construccionismo social “apuntan hacia la existencia de un área incuestionable, la cual representa los límites de una frontera simbólica —pero no irreal— donde la sociología no tiene competencia científica: la esencia biológica del cuerpo humano” (Salinas, 1994, p. 86). De acuerdo a lo analizado por Torras (2007), las perspectivas sobre el cuerpo se han estructurado desde tres aristas: tener un cuerpo, ser un cuerpo y devenir un cuerpo. Primero, tener un cuerpo implica concebir el binomio cuerpo-mente, en el cual el cuerpo se atribuye como característica del sujeto, en concreto, como “contenedor de su ser” (p. 16). En esta misma línea, el neoplatonismo cristiano hace referencia al binomio desde la dualidad cuerpo-alma, significando el cuerpo como un “receptáculo efímero en progresiva corrupción” (p. 16), considerando el disciplinamiento -mortificación y castigo- como recurso de modelamiento del cuerpo con el fin de no obstaculizar el crecimiento del alma. En segundo lugar, ser un cuerpo apunta a señalar “quiénes somos”, independiente de que acierte o no, o se perciba el yo uno y múltiple a la vez (Torras, 2007). En este sentido, el cuerpo requiere, por tanto, de un lenguaje, un código compartido por las entidades participantes en la comunicación para así poder interpretar y ser interpretado” (p. 20).

Finalmente, devenir un cuerpo comprende la idea de que “nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos” (Torras, 2007, p. 20). Así, la constitución del cuerpo supone que este es fronterizo y se relaciona con el entorno sociocultural de manera bidireccional (Torras, 2007). La constante interacción con el entorno provoca que llegar a ser cuerpo no tenga una fecha límite para constituirse, ya que está continuamente en proceso de configuración. En el mismo sentido, Foucault (2003) afirma que el cuerpo se configura en el ámbito político, en donde las relaciones de poder operan sobre él, lo limitan, lo marcan, lo regulan, lo oprimen, lo someten al trabajo y exigen de él unos signos.

De acuerdo con los discursos de saber-poder, sujetos y sujetas son procesos que “devienen visibles y actantes bajo el control y la vigilancia de las instituciones que, desde flancos diversos y cruzados, mantienen normalizados a los sujetos-cuerpos” (Torras, 2007, p. 21). En este sentido, la influencia político-social predomina sobre la idea de la construcción de los cuerpos, lo que relega la idea de la bidireccionalidad entre cuerpo-entorno.

Es en esta configuración influenciada por la cultura donde la representación consciente o no del propio cuerpo refiere a la imagen corporal (Cornejo, 2016), por lo que la construcción de esta está directamente implicada en el desarrollo de la identidad personal y social de las niñas y los niños. Esto quiere decir, que la imagen que niños y niñas tienen de sí respecto de sus cuerpos permite que ellos y ellas tomen conciencia de su lugar en el mundo y de su relación con otros y otras (Cornejo, 2016, p. 163). En este proceso surge el cuestionamiento sobre qué noción de cuerpo tiene la escuela y cómo tal noción se traduce en la educación de niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar contemporáneo.

Fossati & Busani (2004) -quienes estudiaron la relación entre cuerpo, aprendizaje y poder en el contexto escolar argentino- afirman que la escuela aparta la singularidad psíquica de los y las estudiantes, cumpliendo con los objetivos del biopoder⁸ para así

⁸ Nueva forma de poder que dio lugar a un conjunto importante de saber-poder, con la finalidad del sujetamiento y disciplinamiento de los sujetos (Fossati & Busani, 2004).

sostener y reproducir a través de las prácticas cotidianas y los discursos de saber-poder, sujetos reducidos y fragmentados y sujetas reducidas y fragmentadas. En este sentido, se evidencia la disociación entre la razón y el cuerpo, que plantea el Cartesianismo del siglo XVII. A su vez, Almonacid (2012) hace notar que de acuerdo con tal planteamiento “el ser humano era la suma de dos sustancias diferentes que se relacionaban, pero que no se combinaban, es decir, por un lado, existe la esencia corporal y, por otra, la esencia inteligible o razón” (p. 182).

Sin embargo, es el mismo cuerpo, inmerso en este paradigma, el que necesita recuperarse y tomar posición frente a la realidad. Autores como Barbero (2007) señalan que es fundamental comenzar a vivir el cuerpo, experimentarlo, y aprender de él, con él y para él, ya que se configura en una multiplicidad de significados ligados a las experiencias, expresiones, memorias, imaginarios, etc. Esta superación del paradigma requiere de la incorporación de nuevas ideas y expresiones teórico-prácticas que permitan desarrollar una concepción holística de los cuerpos y del movimiento.

Lo anterior impulsa a reflexionar sobre la importancia de las concepciones de los cuerpos que derivan en la construcción de la identidad personal en la escuela. Esto es de gran relevancia dada la necesidad de visualizar maneras de implementar una pedagogía que, como señala Martínez (2004), considere el cuerpo como “parte de un proyecto en el que hemos de trabajar, proyecto que va vinculado a la identidad del yo de una persona” (p. 140) y que tome en cuenta que la conciencia es siempre corporal.

De acuerdo con Ferreirós (2016), es indispensable entender la educación desde una pedagogía del cuerpo vivido como consecuencia de experiencias corporales, que interactúan en la sociedad con sí mismas y las demás, siendo de por sí subjetivas. Para esta pedagogía, el cuerpo ya no es un aparato funcional e inactivo, sino una unidad intencional y significativa que tiene relación con los imaginarios sociales como componentes simbólicos de la realidad, en el cual el sujeto y la sujeta se han configurado en su intersubjetividad a partir de las experiencias como cuerpo vivido para construir y reconstruir su realidad (Ferreirós, 2016).

Por otra parte, en este estudio se evidencia el concepto de cuerpo como dimensión ilimitada, dinámica y en constante construcción e interacción con su entorno e identidad, considerando los dispositivos de poder político, sociales y culturales como mecanismos de regulación altamente influyentes en su configuración y acción. La educación del cuerpo vivido (Ferreirós, 2016) se presenta hoy como un desafío para los educadores y las educadoras, considerando la diversidad sexual y de género que abre el espacio para poder interrelacionar y complejizar las experiencias corporales y sociales de los y las estudiantes.

2.3.2 Sexos, sexualidades y orientaciones sexuales

Desde una perspectiva biológica, tradicionalmente a nivel cromosómico el sexo se ha definido como femenino o masculino, correspondiendo XX a mujer y XY a hombre. Actualmente, estudios refieren que los estados intersexuales suponen un reto para la definición de lo que es hombre y mujer (Hernández, Rodríguez, García-Valdecasas, 2010). Por otra parte, el sexo psicológico se expresa a través de la identidad sexual, que consiste en la convicción que cualquiera posee de pertenecer a un sexo o al otro.

La base biológica de la expresión sexual humana se configura por elementos anatómicos, funcionamiento fisiológico-endocrino, sistema nervioso, órganos genitales y zonas erógenas del cuerpo. A estos se asocian dimensiones como la reproducción, el placer y el erotismo. Por su parte, las habilidades cognitivas, las emociones y forma de vincularse en un determinado ambiente sociocultural, “le permiten a las personas construir patrones de comportamiento para expresar lo anterior como sexualidad en cada fase de su desarrollo, en cada época histórica y en cada sociedad en particular” (Carballo, 2006, p. 5).

Por tanto, desde una perspectiva biológica, la primera determinación de la sexualidad es la genética, declarando que es únicamente para seres de la misma especie y sexos complementarios genéticamente, ya que

la sexualidad es la forma de mantenerse en el ser los organismos vivientes mediante la afirmación de la propia identidad como especie y de la propia diferencia como

individuos, lo que al mismo tiempo es sólo posible mediante otro individuo de la misma especie y complementario. (Choza, 2017, p. 40)

Es importante señalar que, desde perspectivas críticas, lo anterior se enmarca como una idea de sexualidad heteronormativa que deja sin opciones de sexualidad a quienes no tienen sexos complementarios por no poder mantener su especie. Es así como se instala la norma y se aísla a la comunidad LGBTIQ, quienes consideran su sexualidad a la vez como identitaria, afectiva, erótica, expresada por medio de rasgos inter- e intrapersonales.

Al respecto, en el contexto chileno y entendiendo que la sexualidad no se basa únicamente en la reproducción, el MINEDUC (2018) ha definido la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano que incluye

el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual; se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales (www.ayudamineduc.cl)

Dicha definición, entonces, integra la afectividad como dimensión importante y complementaria. Más aún, como ha señalado Choza (2017), para “estudiar la sexualidad humana no se puede prescindir de las dimensiones psicológicas, sociológicas, jurídicas y morales que tiene el sexo en el caso del hombre, y que son tan reales como sus dimensiones genéticas, anatómicas y fisiológicas” (p. 40). Esto implica que las sexualidades, tanto como las identidades y los géneros, son dimensiones culturales condicionadas socialmente. La sexualidad se comprende hoy como una construcción social, en un entramado complejo de emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en la que se inserta la persona. La sexualidad está en primer lugar condicionada por la fisiología y morfología del cuerpo, pero en un contexto cultural, influenciada por diversas variables: aspectos psicológicos, edad, nivel socioeconómico, sexo biológico, rol de género, etnicidad, entre otras (Dides, Benavente, Morán, 2009).

Las sexualidades también son comprendidas desde una mirada político-cultural que revela cómo son condicionadas socialmente. Foucault (2012) las definió como el “conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja” (p. 122). Esta idea une sexualidades y cuerpos, entrelazando ambos conceptos en una dualidad dependiente y supeditada a mecanismos de represión y control por parte de los diferentes dispositivos de poder del Estado. En consecuencia, los cuerpos son textos en que se escribe la realidad social, y es la sociedad la que vigila y castiga el comportamiento individual de quien se aleja de lo prescrito, a través de instituciones legitimadas: la medicina, la psiquiatría, la escuela, el ejército, entre otras (Foucault, 2003). Dichas instituciones dotan a la persona de normas corporales estrictas, formas de ser, de estar y de acatar para garantizar el orden social. Así, las personas son *disciplinadas*, obligadas a la homogeneidad, limitando aquello que se escapa de la norma.

La visión de Foucault (2012) apunta a que los seres humanos no siempre vivieron, comprendieron ni asumieron la sexualidad como lo hacen actualmente (segunda mitad del siglo XX en adelante). Quienes comparten la perspectiva de Foucault apuntan a que, hoy en día, las sexualidades no sólo se refieren a la actividad sexual propiamente dicha, sino también a una especie de núcleo psíquico que da un sentido definitivo a la identidad de cada persona. Por eso se habla de la construcción de una identidad sexual. La evolución de las perspectivas ha dado cabida a que se amplíe la concepción de sexualidad, apartando del centro los genitales como únicos indicadores de qué tipo de sexualidad debieran tener los seres humanos.

Con respecto al concepto orientación sexual, un referente importante son los Principios de Yogyakarta (2007) de acuerdo a los cuales se trata de “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por una persona de un género diferente al suyo, del mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” (p. 6). En consecuencia, se entiende que la atracción no comprende solo el sexo biológico de otro y

otra, sino que puede ser distinto o contrario a su biología de nacimiento a través de la construcción social.

En concordancia con la definición arriba mencionada, el Consejo Permanente de la OEA (2012) ha establecido tres categorías de orientaciones sexuales: heterosexualidad, homosexualidad y bisexualidad. La primera refiere a la capacidad de una persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género; la segunda categoría se relaciona con el sentir atracción por personas de un mismo género y a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con ellos y ellas; mientras que la tercera categoría corresponde a la atracción por personas de un género diferente al suyo y también de su mismo género. A su vez se incluyen la pansexualidad y la asexualidad. La primera es la “capacidad de una persona de sentir atracción erótica afectiva hacia otra persona, con independencia del sexo, género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y/o sexuales con ella” (Consejo Nacional para prevenir la Discriminación, 2016, p. 28), mientras que la segunda es la “orientación sexual de una persona que no siente atracción erótica hacia otras personas. Puede relacionarse afectiva y románticamente. No implica necesariamente no tener libido, o no practicar sexo, o no poder sentir excitación” (p. 13).

2.3.3 Géneros, identidades y expresiones

La comprensión de los conceptos de géneros, identidades de géneros y expresiones de géneros resulta indispensable para profundizar en las temáticas LGBTIQ. Una vez abordados dichos conceptos, y con base en la bibliografía estudiada, se hace la transición hacia el concepto transgénero, término que más adelante se refiere a estudiantes que han sido o son educados y educadas por quienes participan de este estudio y cuya experiencia vivida es el foco de esta investigación.

Respecto al concepto de *género*, Giménez (1992) señala que el ser humano se caracteriza como “un ser multidimensional, pluriescolar y polivalente” (p. 11) que se ha diferenciado en su existencia entre lo que es ser femenino y masculino, a partir de una perspectiva dualista. Ante esto, sobresale la distinción entre género y sexo, una de las

aristas más necesarias de indagar en el marco de esta investigación. Si bien, esta categoría ha generado debates durante décadas, hoy existen múltiples y diversas nociones sobre los modos de ser y habitar el mundo respecto a los sexos y los géneros.

En primer lugar, el género está relacionado al sexo desde épocas remotas, es decir, si se nace con genitales de hembra se pertenece al género femenino, y si se nace con genitales de macho se pertenece al masculino. Así, la conciencia del ser humano viene habitada por el discurso de la sociedad en el que nace, por tanto, ocupará el género que está estipulado por ellos (Lamas, 1994).

Ante esto, las teorías feministas, a lo largo de las décadas, han planteado la diferencia de significado entre sexos y géneros, el cual sitúa al sexo como lo dado morfológicamente y al género como lo construido culturalmente (Beauvoir, 2012). Por ello, ante los conceptos de géneros y sexos, surgen interrogantes como: “¿Qué diferencia hay entre el concepto de sexo y el de género? (...) ¿Qué hace femenina a una hembra y masculino a un macho?, ¿Su anatomía, su sexo? ¿Existen hembras masculinas y machos femeninos? ¿Qué es lo femenino y qué lo masculino?” (Lamas, 1987, p. 110).

Lamas (1986) postula que la biología de por sí no garantiza las características de cada género, pues pueden existir hembras con características asumidas como masculinas y machos con características asumidas como femeninas. Ante esto, ella identifica al género como un concepto de doble movimiento, con los cuales se puede observar e interpretar el mundo, un movimiento construido a partir de la asignación de los cuerpos sexuados (hombre - mujer) y luego por la constitución de los seres socialmente construidos (cisgéneros, gays, transgéneros, intersexuales, entre otros).

Según lo anterior, lo identitario tendría mayor relevancia que lo hormonal, genético y biológico. Es decir, lo biológico no es la principal característica de las identidades de géneros, sino lo asumido -que es el acto social y cultural-, entendiendo que “no es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico” (Lamas, 1986, p. 111). Por lo tanto, los

sistemas de géneros no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino un medio de conceptualización cultural y de organización social. De acuerdo con esta perspectiva, entonces, la educación escolar no debería seguir reproduciendo patrones biológicos duales sobre los cuerpos de los y las estudiantes, para no encasillar a los cuerpos como entes igualitarios a sus sexos de nacimiento, sino deberían poder expandir tal culturización a los diferentes cuerpos e identidades que podrían coexistir en la comunidad educativa y en la sociedad en la que se desenvuelven.

Liscano (2016) expone que el género se puede entender desde tres partes que están en constante relación con el ser humano: el atributo, la relación social entre el sexo y el género, y la organización de paradigmas. En primer lugar, el atributo tiene relación con si se es hombre (fuerza, protección, control) o mujer (debilidad, deseo de protección), compartiendo valores que se reproducen en las identidades de estos sujetos y estas sujetas. En concordancia, Lamas (1986) expone que asumir estas características se reconoce como adquisición de género; sin embargo, no es la asignación por parte de la sociedad que estos atributos sean los que definan la identidad de cada persona, sino que es un complejo proceso tanto social como individual, por lo que la vivencia interna es la que determina el propio género. En segundo lugar, está la relación social entre el sexo y el género, donde se representa con mayor potencia el sexo biológico masculino ante el femenino y se genera una jerarquización de los roles y los diferentes estereotipos en los que están basados los deberes de quienes forman una comunidad.

Finalmente, la organización de los diferentes paradigmas legales, religiosos y políticos también determinan la construcción de tal concepto en base a las leyes construidas por cada identidad (Ramos, 1996, citado en Liscano, 2016). Así, la producción de formas culturales apropiadas para los géneros es “una función central de la autoridad social y está medida por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (Conway et al., 1987, p. 23), las cuales buscan perpetuar el género como dual sin dar cabida a las demás identidades.

En tal sentido, una definición que representa la perspectiva que aquí se destaca es la que señala que el género es

una construcción social y no la resultante de la separación natural de los roles inherentes a la condición biológica de los sujetos. La diferenciación entre los géneros es configurada y delimitada por la estrategia histórico-política de disciplinamiento del cuerpo social e individual propio de las sociedades. (Scott, 1986, en Lascano, 2016, p. 101)

La anterior es, sin duda, una definición heredera de Foucault y su idea de disciplinamiento del cuerpo (2003, 2012), representando una tendencia de pensamiento que se aprecia en diversas perspectivas de las teorías feministas contemporáneas.

Gómez (2009), por su parte, señala que el género como categoría de análisis es una construcción subjetivo-social que se constituye en un proceso de educación y socialización, considerando las diferencias biológicas de la morfología sexual humana. Debido a esto, la autora afirma la existencia de tres dimensiones del género que en la vida cotidiana se entrelazan interrelacionadamente a través de las prácticas: el género se corporifica, el género se espacializa y el género se representa. Esto supone entonces, que el género se imprime en los cuerpos y estructuras sociales y cognitivas a través de la reproducción de un *habitus* compartido (Bourdieu, 1998), es decir, esquemas mentales y corporales de apreciación, pensamiento y acción. Entonces, el proceso constructivo del género implica la incorporación de los esquemas culturales que posteriormente se externalizan y surgen desde las prácticas corporales cotidianas. Es decir, el género como fenómeno humano implica el aprendizaje de un lenguaje corporal para ser representado (Gómez, 2009).

Dentro de quienes definen el género como una construcción social y cultural, está la influyente perspectiva de Butler (2006), quien establece que “el género propio no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para otro, aunque el otro sea sólo imaginario” (p. 13). En otras palabras, los términos que configuran el propio género se encuentran dentro y fuera de cada persona en una socialización permanente, demostrando de este modo que el género se constituye desde la experiencia de cada ser y como una construcción social

y cultural. La postura de Butler llega incluso a un punto -no siempre compartido en la literatura- de cuestionar la invariabilidad del sexo y desarrolla la posibilidad de que el sexo esté también culturalmente construido. En ese sentido, el género dejaría de ser la interpretación cultural del sexo, ya que ambos estarían dotados de género (Butler, 2002). Esto apunta a que no existiría claridad sobre si la construcción de hombres y mujeres interprete de manera exclusiva cuerpos respectivamente masculinos y femeninos (Butler, 2002). Por lo tanto, no habría motivos para considerar la existencia binaria del género, posibilitando la apertura hacia diversos géneros.

Aunque polémicos y objetos de debate en el plano teórico, los planteamientos de Butler son parte de la discusión en la literatura y aportan a la configuración de una perspectiva teórica informada para estudiar los fenómenos relacionados con la comunidad LGBTIQ, y particularmente de las personas transgénero pues, desde su punto de vista, se pone en juego la matriz binaria (femenino-masculino), generalmente hegemónica, con que se tratan estos temas. Consecuentemente, Butler (2002) plantea que la postura sobre la construcción social del género es determinista, ya que el género se estampa como una ley cultural inevitable de recepción pasiva y sexuada. Para Butler (2002) el género es performativo, es decir, siempre es un hacer. Así, la esencia interna del género se configura a partir de un conjunto de actos y experiencias corporales cotidianas.

En el marco de este estudio, las posiciones revisadas respecto al concepto de género, incluyendo la de Butler, se comprenden como un conjunto de perspectivas posibles entre quienes reflexionan, se acercan o viven la experiencia de las identidades LGBTIQ y deben estar disponibles para el momento del análisis y la interpretación de los datos. En consecuencia, tanto desde la perspectiva de quien estudia y pretende interpretar la práctica pedagógica y la expresión de lo vivido en ella (ej. educar estudiantes transgénero) es necesario comprender los matices respecto a la conceptualización de los géneros, desde aquella que sigue la distinción binaria respecto a los sexos hasta aquella que postula que los géneros no vienen definidos, sino que corresponden a actos intencionales que son construidos en constante relación con el entorno y que pueden ir variando. En este sentido, el ojo que indaga debe estar atento a ante diversas visiones de docentes respecto a

estudiantes -reales o potenciales-en cuyos cuerpos se encarna el tema de la identificación-o no- con el género asignado o impuesto.

En íntima relación con el concepto género, está el de *identidad de género*. Alcaraz y Alcaraz (2008) mencionan este concepto apuntando a “la convicción personal y subjetiva de pertenecer al género masculino o femenino o a ninguno” (p. 8). Por otro lado, Fernández, Jiménez y Sendra (2005) mencionan la identidad de género como el sentimiento de pertenencia hacia el sexo femenino o masculino. A su juicio, esta pertenencia se ve influenciada por las diferentes simbolizaciones culturales, en las cuales las diferencias anatómicas toman forma según las acciones, sus discursos y las representaciones sociales del sujeto para construir su propia conducta.

Es importante destacar que el término identidad de género ha sido definido internacionalmente por los Principios de Yogyakarta (2007), un documento acordado para la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos con respecto a la orientación sexual e identidad de género. Estos principios constituyen en la actualidad un referente en cuanto a la comprensión jurídica de la población LGBTIQ. Según estos principios, la identidad de género es

la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podrá corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 6)

Como se puede apreciar, lo anterior contrasta con la noción binaria de Fuller (1997) y de Alcaraz (2008). En tal sentido, las categorías de género no surgen desde ser mujer u hombre, sino que hay más condiciones que predisponen los cuerpos, llegando a conformar diferentes identidades de género, “superando las apariencias y convencionalismos que ha instaurado el sistema sexo-género” (Liscano, 2016, p. 103). Por tanto, la creación de la

identidad de los géneros se basa en el imaginario que construye cada persona en base a lo que ha aprendido culturalmente, teniendo influencias desde las diferentes normativas - legalidad, religión y política- que limitan las relaciones entre el dualismo del sexo biológico.

Por su parte, con base en todos los antecedentes que se han investigado e indagado sobre el concepto de género, la aproximación de Scott y otros (Conway et al., 1987; Gómez, 2009; Butler, 2002) parte de la premisa de que las personas no sólo son construidas socialmente, sino que se construyen ellas mismas. Por tanto, si el género recibe e innova los significados culturales (Lamas, 1994), resulta que elegir el género e identificarse con él se configura no como un acto voluntarista, sino como un acto en el que la persona interpreta las normas de género recibidas, de tal forma que "las reproduce y organiza de nuevo" (p. 27).

Una definición importante es la aportada por la Unesco (2017), organización para la cual la identidad de género se define como

la experiencia individual e interna de género de una persona sentida íntimamente, que puede corresponder o no al sexo asignado al nacimiento. Esto incluye el sentido personal del cuerpo (que puede involucrar, por libre opción, modificación a la apariencia o función de su cuerpo por medios médicos, quirúrgicos u otros medios) y otras expresiones, incluyendo el vestuario, la forma de hablar y los gestos. (p. 10)

Esto indica que las variaciones sobre las identidades y expresiones de género han ido transformando la vida en sociedad y la perspectiva de las personas. Sin embargo, nuevamente Butler contraargumenta señalando que "no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de esta" (Butler, 2002, p. 85). Desde esta perspectiva, es a partir de las expresiones de género concretadas en el presente donde surgen, se articulan y se configuran las identidades.

Finalmente, también es necesario referirse al concepto *expresión de género*. Un estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) lo define como “la manifestación externa de los rasgos culturales que permiten identificar a una persona como masculina o femenina conforme a los patrones considerados propios de cada género por una determinada sociedad en un momento histórico determinado” (Alcaraz y Alcaraz, 2008, p. 12).

Una definición más reciente del concepto es planteada por la Unesco (2017), la cual señala que las expresiones de género corresponden a “cómo una persona le expresa su propio género al mundo, por ejemplo, a través de nombres, ropa, forma de caminar, modo de hablar, de comunicar, de asumir roles sociales y su comportamiento” (p. 10). Esto significa que existen tantas expresiones de género como personas hay en el mundo, ya que cada una de ellas identifica, interpreta y representa su identidad, considerando aspectos históricos, culturales, políticos y sociales variables en cada contexto.

2.3.4 Ser transgénero en la escuela heteronormativa

Se concibe el transgenerismo como un término paraguas que incluye las subcategorías transexual y travesti. Se utiliza “para describir las diferentes variantes de la identidad de género, cuyo común denominador es la no conformidad entre el sexo biológico de la persona y la identidad de género que ha sido tradicionalmente asignada a éste” (Consejo Permanente de la OEA, 2012, p. 5). Se incluye a las personas transexuales, quienes no se corresponden al género asignado al nacer y “optan por una intervención médica – hormonal, quirúrgica o ambas –para adecuar su apariencia física–biológica a su realidad psíquica, espiritual y social” (p. 5); y a las personas travesti, quienes “expresan su identidad de género -ya sea de manera permanente o transitoria- mediante la utilización de prendas de vestir y actitudes del género opuesto que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico” (p. 5).

¿Qué es ser transgénero? Según Berkins (2003), “ser transgénero es tener una actitud muy íntima y profunda de vivir un género distinto al que la sociedad asignó a su sexo. No se trata de la ropa, el maquillaje o las cirugías... Se trata de maneras de sentir, de

pensar, de relacionarnos y de ver las cosas” (p. 135). En este sentido, el paradigma transgenerista propone que “tanto el cuerpo como la identidad son constructos sociales, por lo que ambos son susceptibles de (re)construirse constantemente (Mas, 2015, p. 493). Por tanto, se consideran las diversas experiencias y formas de expresarse que trascienden los dualismos y problematizan las categorías binarias de género.

Aquí es clave señalar que, contrario a lo que se ha creído socialmente, ser transgénero no se presenta exclusivamente en personas adultas, sino que también existen “niños y niñas transgéneros, esto es, niñas que sienten, piensan, hablan y se comportan como niños, y niños que sienten, piensan hablan y comportan como niñas” (De Toro, 2015, p. 4), lo cual para muchas personas sigue siendo un tema tabú, pero que se presenta en las aulas escolares y ha de ser abordado por los y las docentes. En el estudio de Kennedy (2008), basado en 121 cuestionarios a personas trans, se encontró que toman conciencia de que son transgénero alrededor de los 8 años y que más del 80% sabe que son transgénero antes de abandonar la escuela primaria. Los hallazgos y reflexiones de diversos investigadores (Kennedy & Hellen, 2010; De Toro, 2015)son muy relevantes para los propósitos de este estudio puesto que, como ellos apuntan, las niñas y los niños transgénero son generalmente vistos como problemáticos, porque amenazan una visión de la infancia que la desvincula de la sexualidad.

No obstante, tanto a través de medios de comunicación como de la literatura reciente, emergen casos de niños y niñas que manifiestan diversas expresiones del género, las cuales demuestran las diferencias entre los sexos “macho” y “hembra”, y que son reflejadas generalmente a través de la vestimenta, el comportamiento, los intereses y las afinidades. Dependiendo de cómo son percibidas por la sociedad y su cultura, se califica como femenina, masculina o andrógina (la combinación de ambos géneros). Ya sea en cómo visten, cómo se comportan, o qué intereses y afinidades manifiestan, los niños y niñas trans se reconocen hoy como parte de la población estudiantil en diversos establecimientos.

Por lo anterior, resulta tan relevante investigar las experiencias de quienes deben abordar esta compleja realidad desde la perspectiva docente, especialmente al desempeñarse en instituciones que, como reflejo de la sociedad macro, están marcadas por la heteronormatividad, concepto en el cual se profundiza a continuación.

Según Warner (1991), la heteronormatividad constituye el “conjunto de ideologías y normas socioculturales que construye una norma sexual delimitando cuáles son las formas de sexualidad idealizadas y cuáles son las denigradas” (citado en Caminos & Amichetti, 2015, p. 18). Esta es la razón por la cual, desde una postura crítica, se cuestiona la heteronormatividad en tanto se la considera una limitación para quienes desean expresar, sentir y amar en libertad, esto es, libre de la norma que impone lo heterosexual como lo “normal”, por sobre lo homosexual, por ejemplo.

Rich (1980) comenta que, desde una perspectiva biológica, dentro de esta heterosexualidad obligatoria “los hombres solo tienen una orientación innata: una orientación sexual que les lleva hacia las mujeres; las mujeres, en cambio, tienen dos orientaciones innatas: una sexual hacia los hombres, otra reproductiva hacia sus criaturas” (p. 17). Esta matriz heterosexual (Butler, 2007) es producida y reproducida de modo que ha alcanzado su naturalización durante las épocas pasadas y las actuales (Warner, 1991, citado en Caminos et al., 2015). Es decir, las formas de pensar las orientaciones sexuales, sentimientos y atracciones que deben tener los seres humanos solo están ligadas a las concepciones binarias (hombre y mujer, mujer y hombre), dejando atrás otras orientaciones sexuales y diferentes construcciones culturales de la propia identidad. Por tanto, los conocimientos sociales sobre la heteronormatividad (Butler 2007; Rich, 1980; Witting, 2006) se ajustan a un modelo hegemónico, en el cual las relaciones socioafectivas y sexuales se basan en la heterosexualidad como única posibilidad social y sexual para establecer vínculos. La aceptación y naturalización de esta heteronormatividad produce que el ser humano asimile estas prácticas e ideologías sociales en congruencia con su cuerpo y pensamiento, logrando que la forma de estar, hablar, caminar, sentir y pensar sea la apropiada dentro de esa concepción binaria.

Desde esta perspectiva, se propone que diferentes agentes de socialización imponen al niño y la niña una forma de vida, una serie de valores y un sistema de creencias e ideales que le proporcionan las bases para autoevaluarse, contribuyen a construir una imagen respecto de la propia identidad y de su lugar en el sistema social (Camino et al, 2015). Por lo tanto, como la heteronormatividad puede estructurar los sistemas de valores y las prácticas de diversas sociedades, lo hace también en el contexto escolar. Al respecto, Platero (2008), sostiene que, entre otras características de la heteronormatividad, se aprecian componentes como la homofobia y el sexismo, los cuales se combinan y construyen mutuamente. De esta manera,

se oprime a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que son gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, intersexuales o queers y se les recuerda que han de esconderse, que han de ocultar partes significativas de sus vidas y que si se muestran tal cual son, pueden ser objeto del rechazo, aislamiento, burla y acoso. (citado en Camino et al. 2015, p. 18)

Ante esto, es necesario mencionar que en el contexto escolar surgen, desde los estudiantes, acciones de discriminación, o incluso violencia, contra todo aquello que se aparte de lo establecido. Los y las estudiantes “distintos” pueden ser sujetos y sujetas a discriminaciones por no ser parte o estar fuera de la (hetero) norma social. Por tanto, la heteronormatividad obliga a comportarse y sentir de una manera en particular, y de esta forma *ser parte* de la sociedad en la que está inmerso e inmersa. Desde el feminismo, y desde toda perspectiva afín que abogue por la inclusión de la diversidad sexual, se cuestiona que sistema social imponga la heteronormatividad, tratando de controlar los cuerpos, imponiendo normas según los estereotipos que se tribuyen al patriarcado, dejando fuera de la línea a quienes no se adecúan a dichas normas.

Una vez abordada una serie de conceptos claves en el marco de la bibliografía que trata temáticas LGBTIQ, y profundizado el concepto de transgénero y sus implicancias en el contexto escolar, en la siguiente sección se mencionan antecedentes empíricos (estudios) del contexto internacional y local que abordan las diversidades sexuales y de géneros en

contextos escolares. Así, se hace referencia a estudios anglosajones y latinoamericanos, dedicando un apartado específico a aquellos reportados desde el contexto chileno.

2.4 Estudios sobre diversidades sexuales y de géneros en contextos escolares

2.4.1 Estudios en Europa

El estudio Schroeder (1999) en Alemania puso de manifiesto a la escuela como el espacio donde se comienza a formar el género y la identidad de género, debido a su perfil de espacio social central y monopolio estatal de la educación. En ese sentido, se concluyó que la escuela conoce sólo dos géneros y se aplica la misma lógica dual en el trato de las minorías.

En Irlanda del Norte, Gray y Leith (2010) estudiaron, a través de la aplicación de un cuestionario, la perspectiva de 344 profesores y profesoras en torno a la promoción de la equidad de género en el aula y cómo la formación inicial del profesorado aborda cuestiones de género. En lo central, los resultados revelan la perpetuación inconsciente de los estereotipos de género desde la lógica heterosexual.

2.4.2 Estudios en Estados Unidos y Latinoamérica

La mayoría de los estudios estadounidenses encontrados y relativos al foco investigativo se refieren a los estereotipos de género y cómo el profesorado influye en su perpetuación en la escuela. Destaca el estudio realizado por Ryan, Patrow y Bednar (2013), quienes estudiaron la diversidad sexual y de género, así como la inclusión de la discusión sobre estudiantes transgénero en la escuela pública. Los resultados confirman que los estereotipos de género se mantienen y son reforzados entre los y las docentes.

Así también, Giraldo & Colyar (2011) realizaron un estudio de caso de cuatro profesores de preescolar que indaga en su influencia sobre la construcción de la identidad de género de niños y niñas. Sus conclusiones giran en torno a la necesidad de que las y los profesores cuenten con recursos y desarrollen conciencia de sí mismos y mismas respecto a

su desempeño en temas de género. El estudio sugiere que su autoconocimiento es importante para romper el modelo que enseña desde los estereotipos de género y otras construcciones sociales, creando así espacios de enseñanza más inclusivos.

A nivel latinoamericano existen estudios relacionados principalmente a temáticas sobre bullying homofóbico y educación sexual. Con respecto al bullying, Cáceres & Salazar (2013), junto a un equipo de investigación coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, realizaron un estudio que incluyó Chile, Perú y Guatemala sobre las percepciones y vivencias de violencia homofóbica en instituciones educativas secundarias. Los resultados muestran la multiplicidad de las “vulnerabilidades que continúan afectando a las personas jóvenes en nuestra sociedad. La homofobia que aún persiste en nuestras sociedades provoca situaciones de violencia, estigma y discriminación que culminan en la interrupción de trayectorias educativas, expulsiones familiares, exclusión social y marginalización” (p. 5).

En México, Méndez (2017) estudió la homofobia de estudiantes de educación superior entre universidades laicas y religiosas, creencias políticas, religiosas, orientaciones sexuales, entre otros, y estableció una estrecha relación entre homofobia, religiosidad y masculinidad. Si bien no fue posible comprender la incidencia de las universidades en las conductas homofóbicas, la investigación permite visualizar la relación entre la formación universitaria y diversidad sexual y de género, constituyendo un referente para los estudios en otros niveles educativos (ej. enseñanza básica).

En Argentina la investigación de Fuentes (2014) indagó sobre la relación entre homofobia y religiosidad en una escuela católica de Buenos Aires. Allí se analizaron las prácticas y percepciones sobre educación sexual en el contexto católico. El resultado fue que en este “buscan conservar la diversidad en una unidad, en un marco donde las identificaciones y tradiciones eclesiales distintas brindan condiciones de posibilidad para la implementación de una educación sexual en la escuela, a pesar del discurso católico jerárquico” (p. 2).

Entre los estudios más cercanos al presente foco de investigación se encuentra el de Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), quienes analizaron las concepciones de 585 docentes sobre sexualidad y género en Argentina. Los resultados arrojan que los estereotipos sobre sexismo y diversidades sexuales varían en su representación estadística según las regiones geográficas del país en cuestión, por lo que el mapa de concepciones docentes es marcadamente heterogénea geográficamente.

Por su parte, el estudio de Quaresma (2012) relativo a creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo, Brasil, concluye que “las escuelas estudiadas fracasaron en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. La mayoría de los/as docentes evadió el tema y transfirió la responsabilidad hacia los/as profesores/as que imparten la asignatura de Ciencias” (p. 289). Así, el mismo profesorado admite la necesidad de capacitación y tratamiento metodológico para avanzar en la transversalización de la educación sexual.

Como es posible apreciar, los estudios latinoamericanos evidencian una intención por profundizar este tipo de investigaciones y así ampliar las visiones sobre sexualidad, diversidades e identidades sexuales y de género, ya que todas las unidades de análisis se refieren a contextos o realidades tanto homofóbicas como transfóbicas.

2.4.3 Estudios en Chile

En nuestro país encontramos diversas investigaciones que analizan temáticas sobre diversidad sexual y de género en la educación. En un nivel más macro, una de las organizaciones principales que ha estudiado la realidad educativa en relación con la comunidad LGBTIQ es el MOVILH, el cual desde el 2002 hasta la fecha ha elaborado Informes de Derechos Humanos respecto a la diversidad sexual y de género en Chile, evidenciando numerosas denuncias y experiencias de discriminación y/o violencia en el contexto escolar.

Una rama de esta organización ha realizado encuestas como “Educación sexual y discriminación” sobre educación sexual y discriminación a estudiantes aplicada a 250

secundarios de 10 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana (MOVILH Joven, 2012). Se desprende “un altísimo y estigmatizador conocimiento o duda que hace ver la población LGBT como un grupo de riesgo en el campo del ejercicio de la sexualidad”, pero sin incidir en la concepción de igualdad de derechos y relaciones sociales. El resultado muestra que “los jóvenes de los establecimientos educacionales estudiados tendrían una visión más integral de los derechos humanos, al margen de la ignorancia o prejuicios respecto a un determinado tema y de las prácticas de sus docentes o reglamentos de sus colegios” (p. 23). Otro estudio del MOVILH (2017) refleja que “en relación a los procesos de la experiencia individual, el 41,3% de los encuestados sostuvo que entre los 0 y los 5 años sintió que su género no se adecuaba al sexo y nombre y impuesto al nacer” (p. 19), lo cual explicita que “la identidad de género diversa se conoce, se sabe y siente desde la infancia y/o desde que las personas tienen uso de razón, aún cuando no puedan vivirla cuando y como quisieran, siendo las niñas y niños los más afectados” (p. 19), debido a que en su desarrollo viven obstáculos para expresarse tal cual son.

Por otra parte, se han llevado a cabo una serie de investigaciones que indagan una variedad de focos. Cornejo (2014) estudió experiencias de bullying homofóbico o discriminación por orientación sexual. Infante, Berger, Dantas & Sandoval (2016) investigaron experiencias de violencia e inseguridad escolar en niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales. Desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación & Universidad Alberto Hurtado (Rojas, 2018) se exploraron las narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTIQ. En conjunto, este grupo de investigaciones centran su foco en las prácticas y experiencias de los/as estudiantes como eje fundamental de estudio, siendo en algunos casos la comunidad escolar un aporte para la comprensión de diversos fenómenos.

Por otra parte, el estudio de Riquelme (2015) da cuenta de las percepciones de los y las docentes, así como también de las estudiantes, sobre la identidad de género y la diversidad sexual, poniendo el énfasis en cómo está constituido el currículum educativo chileno. “Esta investigación revela la ausencia de temáticas de género y diversidad sexual

en las mallas curriculares de futuros docentes, sin diferenciaciones generacionales, existiendo dificultades metodológicas cuando se enfrentan con este fenómeno recurriendo a estrategias autodidactas” (p. 59).

Si bien se encuentran investigaciones que se vinculan con las percepciones de profesores y profesoras, éstas se han llevado a cabo en el contexto universitario, o bien se trata de estudios donde la misma docencia es la que pertenece a la comunidad LGBTIQ. Por ejemplo, Berríos (2005) revela cómo se encuentran las alumnas, académicas y mujeres en cargos de autoridad, desde su propia experiencia del sistema universitario chileno. Esta contextualización en cifras, junto con los resultados de las entrevistas, permiten descifrar en parte “el sistema de prestigio y de poder que opera en la universidad y que afecta directamente el trabajo académico de aquellas mujeres cuyo saber justamente se centra en los estudios de género” (p. 2).

Por otra parte, Catalán (2017) estudió lo que piensan profesores y profesoras homosexuales sobre la heteronormatividad y cómo esto se ve reflejado en la práctica pedagógica realizada por ellos y ellas. Esta investigación analiza desde el feminismo y la teoría queer, el significado de las vivencias relacionadas a su sexualidad, cuerpo y género, frente a las narrativas y prácticas heteronormativas presentes en las instituciones escolares. Una gran cantidad de participantes consideró que “situarse en el discurso pedagógico, como sujetos sexualmente visibles, “podría” tener consecuencias positivas en el ámbito pedagógico, debido a que haría más significativos el tratamiento de ciertas temáticas (vinculadas a lo LGBTIQ)” (p. 219). Sin embargo, los resultados arrojaron que las consecuencias son el “miedo”, comentarios de desprecio y homofóbicos, hostigamiento laboral.

Tal como se ha señalado anteriormente, en el contexto local son escasos los estudios que abordan las experiencias docentes respecto al acto de educar a estudiantes de distintas identidades, expresiones y orientaciones sexuales y de género. El estudio de Maturana, Kaeuffer, Riquelme, Silva, Osorio & Torres (2016), es un ejemplo de que el foco ha sido, principalmente, explorar los conocimientos que los docentes tienen sobre los términos, pero

no cómo dichos conocimientos forman parte de su experiencia vivida en tanto docente y actores que son parte de una cultura en la que, de manera cada vez más explícita, comparten con estudiantes de la comunidad LGBTIQ.

Se aprecia también que los estudios sobre diversidad sexual, identidad y expresión de género en la escuela se han desarrollado mayoritariamente en adolescencia/adulthood y no en infancia, cuestión que se justificaría si se considerara la etapa de la adolescencia como el único momento en que los y las estudiantes se hacen conscientes sobre su cuerpo, imagen y orientación sexual. Sin embargo, las experiencias de niños y niñas trans conocidas a través de los medios de comunicación y la creciente evidencia que emerge de estudios especializados, indican que es necesario avanzar en el campo de la educación básica, siendo un terreno inexplorado en relación con el fenómeno que es foco de esta investigación.

Los estudios recopilados -aunque no completan una lista exhaustiva, particularmente en el concierto internacional, también permiten afirmar que las investigaciones sobre temáticas LGBTIQ en instituciones educativas constatan la existencia de patrones culturales que se expresan y se transmiten en las aulas y que, al ser influenciados por prácticas concretas, son influidos también por percepciones, imaginarios y creencias docentes. Por esto, es relevante indagar en las experiencias y reflexiones docentes para identificar oportunidades y obstáculos para una educación más inclusiva y respetuosa la población estudiantil que pertenece a la comunidad LGBTIQ.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se propuso conocer en profundidad las experiencias vividas por profesores y profesoras que han educado y/o educan a estudiantes transgénero. Por lo mismo, se asume desde un comienzo que para construir conocimiento se indaga a partir de las voces de los y las participantes, es decir, situándose en sus propios marcos de referencia. En consonancia con lo señalado, en este capítulo se explicita cuál es el paradigma de investigación apropiado para indagar el problema de estudio y el enfoque investigativo que deriva en un tipo de estudio que da estructura a la investigación. En ese marco, luego se caracteriza la muestra, las técnicas utilizadas para recopilar los datos, el análisis y, finalmente, los mecanismos para asegurar validez y confiabilidad.

3.1 Paradigma de investigación

De acuerdo con los objetivos del estudio, en la implementación de la investigación se ha optado por un diseño enmarcado en el paradigma cualitativo (Ruiz-Olabuénaga, 2012). La investigación cualitativa tiene como rasgo esencial el propósito de acercarse al mundo de “ahí afuera” con el fin de entender, describir y explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Flick, 2015). En el mismo sentido, el fenómeno que se quiere comprender y explicar en este estudio se estudia “desde el interior”, debido a la necesidad de captar el significado de este mismo fenómeno, desde quien lo vive, más que únicamente describirlo como un hecho social (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Es decir, la investigación cualitativa pretende captar y reconstruir el significado de las cosas, procesos y actos más que sólo describirlos. Esto es, “pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso” (p. 23).

A diferencia de las investigaciones cuantitativas, un estudio cualitativo está sujeto a cambios, es decir, tiene naturaleza provisional y flexible. Además, el tema y objeto deben abordarse en su totalidad y no perder el contacto con su realidad inmediata, ya que debe ser entendido como un “texto en un contexto” (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Junto con esto, este tipo de investigaciones se caracteriza por la proximidad de quien investiga con los sujetos y las sujetas participantes, generalmente en contacto directo y en su contexto.

En su naturaleza cualitativa, esta investigación se propuso el análisis de la experiencia de sujetos y sujetas con historias y prácticas, tanto cotidianas como profesionales, accediendo a estas en su contexto natural y dejando espacio para otras particularidades de aquellas experiencias (Flick, 2015). Asimismo, en congruencia con el paradigma, la recogida de información es de naturaleza flexible y, para su análisis e interpretación, se utiliza un lenguaje conceptual, es decir, un lenguaje como medio para la comprensión en profundidad del fenómeno estudiado. Consecuentemente, a partir de los datos recopilados se avanza en un camino de teorización que se entiende como un procedimiento inductivo y con orientación holística.

3.2 Tipo de estudio: Justificación del enfoque fenomenológico

La presente investigación se llevó a cabo por medio de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012; Salgado, 2007). Para llegar a esta opción metodológica se buscó la congruencia entre el problema de investigación y uno de los enfoques metodológicos que se exponen en la literatura revisada. A continuación se explicita este discernimiento y la conclusión a la que se arriba.

Dentro de la bibliografía metodológica, se encuentran diversas clasificaciones de tipos de investigación cualitativa. Merriam (2009) menciona algunas que varían de acuerdo a diversos autores (por ej., Cresswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2005; Patton, 2002). Desde su perspectiva, existen seis grandes aproximaciones comúnmente usadas: La investigación cualitativa básica; la fenomenología; la teoría fundamentada (*grounded theory*); la

etnografía; el análisis narrativo; y la investigación cualitativa crítica. Siguiendo esta clasificación, y atendiendo a la naturaleza del foco de investigación de este estudio, se ha optado por el enfoque o aproximación fenomenológica, puesto que la investigación busca conocer la *experiencia vivida* (Van Manen, 1990) de quienes han enfrentado educar a estudiantes transgénero.

La fenomenología, como filosofía, se asocia a Husserl (1859-1938) y se desarrolló inicialmente hacia fines del siglo XIX. En el plano de la investigación se la entiende formando parte del paradigma cualitativo de investigación, y algunos incluso afirman que toda investigación cualitativa es fenomenológica, en cierto sentido (Merriam, 2009). Lo importante es tener claro que, en la literatura, la fenomenología es considerada tanto una corriente filosófica como también un tipo de investigación cualitativa.

Derivado de su origen filosófico, el tipo de investigación fenomenológica pone su foco en la experiencia misma y en cómo la experiencia de algo se transforma en conciencia. A diferencia de la lógica tradicional de la ciencia moderna, desde la fenomenología no se está interesado en categorizar, simplificar o reducir fenómenos a leyes abstractas; en lugar de ello, interesa la experiencia vivida. Para ello, se requiere ir directamente “a las cosas mismas’... para volvernos hacia los fenómenos que han sido bloqueados de nuestra vista por los patrones teóricos que tienen en frente” (Spielberg, 1965, p. 658, citado en Merriam, 2009). Entonces, la fenomenología es un estudio de la experiencia consciente de la gente sobre su mundo de la vida, su vida cotidiana y su acción social.

La filosofía de la fenomenología aporta a este tipo de investigación su énfasis en la experiencia y en la interpretación. Además, un estudio fenomenológico puede usar “herramientas” particulares de la fenomenología y, gracias a ellas, quien investiga trata de extraer o sacar a la luz la esencia o estructura básica de la experiencia, pues se asume que “*hay una esencia o esencias de la experiencia compartida*” (Patton, 2002, p. 106, citado en Merriam, 2009, cursivas en el original). Es decir, las esencias de las experiencias son los significados esenciales de un fenómeno que se vive de manera común con otros y otras.

La idea es que las experiencias de gente diferente pueden ponerse entre paréntesis, analizarse y compararse para identificar las esencias del fenómeno. Por ejemplo, se puede indagar en la esencia de la soledad, en la esencia de ser madre, en la esencia de ser participante de un programa de capacitación, etc. Por tanto, desde la fenomenología se asume que hay esencia, así como un etnógrafo o una etnógrafa asume que la cultura existe y es importante (Merriam, 2009). Esta presunción de que hay una esencia en la experiencia de los fenómenos es una característica que define un estudio con enfoque fenomenológico. Entonces, la tarea del estudio fenomenológico es extraer o sacar a la luz la esencia o estructura básica de la experiencia (ej., la experiencia de educar a niños y niñas transgénero).

Para el logro de esa tarea, es muy importante poner entre paréntesis las creencias previas acerca del fenómeno de interés. Aunque resulta muy difícil pretender una suspensión total de juicios previos, la idea es dejarlos al margen para que no interfieran con la vista e intuición de la estructura del fenómeno. Si las creencias se han suspendido temporalmente, entonces la conciencia en sí misma se convierte en algo que se puede examinar (reflexión) en el mismo sentido que un objeto de conciencia se puede examinar (Merriam, 2009). Por ejemplo, para llegar a la esencia o la estructura básica de una experiencia, un método básico de recolección de datos es la entrevista (con enfoque fenomenológico). Pero antes de entrevistar a quienes han tenido la experiencia directa con el fenómeno, quien investiga debe explorar sus propias experiencias, en parte para examinar las dimensiones de dicha experiencia y en parte para hacerse consciente de sus prejuicios, punto de vista o suposiciones personales.

El proceso de poner en paréntesis las creencias previas se conoce como *epojé* que, desde su origen griego, significa suspender el propio juicio. Según Moustakas (1994), “En la *epojé*, las comprensiones cotidianas, los juicios y los saberes se dejan a un lado y los fenómenos se revisitan” (p. 33, citado en Merriam, 2009). Estos prejuicios o presupuestos se ponen temporalmente al margen para que se pueda examinar la conciencia misma. Por supuesto, es debatible en qué medida una persona puede poner entre paréntesis sus propios juicios. Sin embargo, este proceso de la investigación fenomenológica ha influenciado toda

la investigación cualitativa de tal manera que ahora es práctica común que los investigadores y las investigadoras examinen sus sesgos y presupuestos acerca un fenómeno antes de embarcarse en su estudio.

Entre las estrategias sugeridas que acompañan a la *epojé* en la investigación con enfoque fenomenológico están: *la reducción fenomenológica*, es decir, el proceso de volver continuamente a la esencia de la experiencia, de aislar el fenómeno para comprender su esencia; *la horizontalización, o sea*, el proceso de examinar la información tratando los datos como si todos tuvieran igual peso, pensando que todas las piezas de información tienen igual valor en la etapa inicial de análisis; y, *la variación imaginativa*, es decir, ver los datos desde distintas perspectivas, como cuando se observa una escultura viendo diferentes cosas desde diferentes ángulos (Moustakas, 1994). En el contexto de esta investigación, se destaca la horizontalización, porque todos los datos son muy relevantes para describir las experiencias de docentes, por mínimos que sean. También se intenta practicar la variación imaginativa porque al examinar los datos es necesario leerlos desde distintas perspectivas. Aunque la reducción fenomenológica se aprecia más compleja, se entiende como influyendo el estudio, pues se está siempre volviendo sobre los datos para comprender la esencia de lo que se dice.

Al final del proceso, el producto de un estudio fenomenológico es una descripción que representa la estructura de la experiencia que está siendo estudiada. Por lo tanto, como señala Cresswell (2007), "el lector debiera salir del estudio fenomenológico con la sensación de decir 'entiendo mejor qué es lo que significa para alguien vivir esa experiencia'" (p. 62, citado en Merriam, 2009), tal como se espera cuando se estudian experiencias afectivas, emocionales y humanamente intensas. Merriam (2009) ilustra esto citando dos ejemplos claros: primero, un estudio sobre la imaginación y la creatividad en una escuela, donde se buscó comprender cómo los profesores y las profesoras valoraban e interpretaban la experiencia imaginativa de sus estudiantes; segundo, una investigación fenomenológica sobre el significado del conocimiento intuitivo y cómo ese conocimiento intuitivo influencia la práctica de las enfermeras principiantes. De estos ejemplos se desprende que quien investiga intenta revelar la esencia de la experiencia vivida por los y

las protagonistas, así como también que el enfoque permite variaciones dependiendo del foco estudiado.

En síntesis, en esta opción metodológica se reconoce que la fenomenología es una filosofía que ha tenido impacto en toda la investigación cualitativa, pero, más importante aún, es un *tipo* de investigación cualitativa que tiene su propio foco y su propio camino de indagación, aunque utilizando estrategias comunes a otros enfoques, tales como: foco en el significado; mirada comprensiva; muestras intencionadas; uso de entrevistas, observaciones y/o documentos; análisis inductivo y comparativo; hallazgos ricos en descripción y presentados en base a temas o categorías. Las implicancias metodológicas específicas de la fenomenología dicen relación con buscar la esencia de una experiencia, suspender el juicio (epojé) y considerar herramientas como la horizontalización, entre otras (Merriam, 2009).

Finalmente, tratándose de una investigación que busca comprender la experiencia y vivencia de los y las docentes respecto a sus estudiantes transgénero, este estudio se asemeja a otros esfuerzos que han adoptado el enfoque fenomenológico, pues enriquece otras perspectivas de análisis y se aleja del naturalismo y del objetivismo. Por ejemplo, López (2014) destaca que la fenomenología considera la motivación de las acciones y la adopción de la actitud personalista, lo cual hace de esta perspectiva una filosofía adecuada para reflexionar sobre el estatuto de las diferencias de género. Además, el enfoque fenomenológico es recomendado en la investigación educativa, particularmente cuando dicha indagación es hecha por profesores y profesoras, pues la fenomenología

permite que los docentes se hagan cada vez más conscientes de su función como educadores, de modo que el proceso formativo tenga en cuenta situaciones que se afincan en el mundo de la vida escolar, aunque estén por fuera del plan de estudios legislado e institucionalizado. (Aguirre & Jaramillo, 2012, p. 71)

El enfoque fenomenológico, entonces, resulta muy pertinente para la presente investigación dado que el contexto escolar invita a posicionarse desde este enfoque puesto que, como señalan Aguirre & Jaramillo (2012), “el método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (p. 52). En consecuencia, este enfoque puede enriquecer

la indagación en el proceso perceptivo de la realidad (lo vivido) y, así, dar luces sobre el sentido y la razón de los comportamientos y acciones de los y las docentes al vivir la experiencia de educar a estudiantes que se reconocen como transgénero.

3.3 Diseño de la investigación

3.3.1 Unidad de análisis y participantes

Dentro del paradigma cualitativo, la unidad de análisis (o unidad de estudio) corresponde al individuo o conjunto de individuos de donde se obtiene la información y que será objeto de estudio. Es decir, se refiere a quién(es) es (son) sujetos(as) de interés en la investigación. Por ello la unidad de análisis puede estar dada por una persona o un grupo en un contexto determinado. En esta investigación, la unidad de estudio corresponde a docentes de Educación Básica que han tenido o tienen la experiencia de educar a estudiantes transgénero.

Siguiendo los lineamientos del diseño cualitativo, y como señala Ruiz-Olabuénaga (2012), en toda se ha hecho uso de una muestra intencionada y por conveniencia. Esto se debe a que el significado del fenómeno que se quiere explicar “no se extrae tanto de los casos-sujetos estándar cuanto de los más ricos en contenido y significación” (p. 15), que en el estudio son docentes con características y experiencias particulares, dado que la comunidad trans (estudiantes de Educación Básica) es una minoría y que, por lo tanto, el acceso a tales experiencias es más restringido.

En consecuencia, los intereses investigativos generales “no predefinen la naturaleza y número de los casos, escenarios, informadores, (...) que habrán de ser estudiados” (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p. 155) y no se buscan por representatividad, sino por accesibilidad, particularidad/especificidad y riqueza de significado.

En este caso, la muestra está conformada por tres participantes:

- Una profesora de 43 años de un establecimiento público de Limache (región de Valparaíso, Chile), quien enseña todos los contenidos en 2° básico, excepto Educación Física y Música;
- Una profesora de 49 años que enseña Lenguaje y Comunicación en 3° básico de un colegio particular de Villa Alemana (región de Valparaíso, Chile); y
- Un profesor de 32 años que enseña Ciencias Naturales en el mismo 3° básico (y a la misma estudiante trans) del colegio particular en Villa Alemana.

Más información sobre el participante y las participantes se ordena en la siguiente tabla.

Docente	Género	Edad	Dependencia de la escuela	Años de ejercicio	Nivel	Estudiante trans
Elisa	Mujer	43 años	Municipal	21	2° básico	Nico
Violeta	Mujer	49 años	Particular pagada	13	3° básico	Martina
Lucas	Hombre	32 años	Particular pagada	10	3° básico	Martina

Tabla 1. Datos relevantes de las participantes y el participante. Los nombres utilizados son seudónimos con el fin de resguardar su identidad. La categorización del género de quienes participan se desprende de las referencias de los testimonios escritos y orales. (Elaboración propia)

El acceso a quienes participaron de este estudio fue por medios de comunicación – noticia sobre colegio particular “trans” de la región de Valparaíso- y a través de terceros, cercanos a los datos.

Con respecto al debido acceso a los datos, una vez hecho el contacto, el proceso consistió en solicitar firmas de consentimientos informados donde se describe todo el procedimiento, las condiciones y los resguardos de la investigación. El procedimiento incluye garantizar anonimato y confidencialidad.

3.3.2 Instrumentos de recolección de datos

En congruencia con lo planteado respecto a un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, los instrumentos empleados para recolectar datos han sido el testimonio escrito (Salgado, 2007) y la entrevista cualitativa (Kvale, 2011) en profundidad (Álvarez-Gayou, 2003). Respecto a la entrevista cualitativa, Kvale (2011) plantea que es como una interacción profesional que se convierte en “un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” y “descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 22). Por tanto, las entrevistas tienen un carácter fenomenológico en tanto el entrevistado y las entrevistadas cuentan “su mundo vivido” (p. 18). Así, se construye conocimiento a través de la interacción entre entrevistadoras, entrevistado y entrevistadas.

Para esta investigación se utilizó la entrevista en profundidad (Álvarez-Gayou, 2003), porque se trata de una conversación entre iguales para conocer experiencias significativas y la relación de la persona entrevistada con ellas. Mella (2003) señala que “centralmente se buscan esas relaciones entre la persona como globalidad y cada experiencia de vida como particularidad” (pp. 150-151), lo cual se ajusta a esta investigación, pues las investigadoras buscaron adentrarse en la comprensión del fenómeno a través de una conversación (entrevista) que buscó obtener:

- a) reconstrucción de acciones pasadas, enfoques biográficos, análisis retrospectivo de la acción.
- b) sistema de normas y valores asumidos, imágenes y creencias, códigos, estereotipos, y
- c) estudio de la interacción entre el individuo como persona y conductas sociales específicas. (Mella, 2003, p. 150)

Esta modalidad de entrevista es pertinente para este estudio, porque el propósito de la interacción verbal es específico y focalizado, en la que ambos roles (entrevistadoras-entrevistado y entrevistadoras-entrevistada) están especializados en el tema para compartir y poder detectar experiencias significativas que recolecten datos y hagan parte del instrumento de investigación a las investigadoras, para así lograr mayor empatía y generar una conversación fluida, menos estructurada (Mella, 2003).

Con respecto al testimonio que se utilizó, se trata de un escrito previo a la entrevista en profundidad. Estos testimonios pueden referirse a “(1) Toda la historia de la vida de una persona o grupo; (2) Un pasaje o época de dicha historia de vida o (3) Uno o varios episodios.” (Salgado, 2007, p. 73). En este caso, el profesor y las profesoras redactaron su testimonio especialmente para describir un pasaje de su historia de vida y episodios que explicaron breve y resumidamente cómo ha sido su experiencia vivida educando un caso de estudiante transgénero de Educación Básica. Como instrumento de recolección de datos, estos testimonios han sido fundamentales para diseñar y luego comprender el contenido de las entrevistas, como también para comprender las mismas experiencias de una manera más descriptiva, específica, por la selección de las palabras de quien escribe y una redacción que requiere más tiempo que una conversación fluida.

3.3.3 Técnica de análisis de datos

La técnica de análisis de datos utilizada en este estudio es el análisis cualitativo de contenido, el cual Cáceres (2003) define como una propuesta analítica intermedia, y en directa relación a lo señalado por Mayring (2000), quien la define como una “aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (citado en Cáceres, 2003, p. 56).

Antes de comenzar a analizar cualquier contenido, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional (Cáceres, 2003), que en el caso de esta investigación es un enfoque fenomenológico (foco en la experiencia vivida) y el marco que provee la teoría de género con base en el feminismo y el enfoque de justicia social en contextos escolares.

Según Cáceres (2003), el tipo de análisis de contenido descrito está dividido en seis pasos:

1. Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación,
2. desarrollo del preanálisis,
3. definición de unidades de análisis,
4. establecimientos de reglas de análisis y códigos de clasificación,
5. desarrollo de categorías e
6. integración final de los hallazgos.

En consecuencia, primero se determinó el objeto de análisis y participantes, considerando el vacío de conocimiento identificado (problema de investigación), la accesibilidad que se requeriría y los instrumentos con los cuales se recogerían los datos que luego serían analizados. Luego, como fase de preanálisis, se buscó definir un corpus de análisis y establecer indicadores que delimitaran el tópico y la integración del material bruto (Cáceres, 2003). Una vez definida la unidad de análisis y logrado el acceso a la información, el corpus de datos se constituyó con el testimonio escrito y la entrevista en profundidad, los cuales se centraron en la experiencia docente ante los temas LGBTIQ y así obtener un contenido homogéneo con criterios precisos, pertinentes y en concordancia con los propósitos iniciales. En este sentido, se previó que los indicadores representativos del tema serían las percepciones, creencias, sentimientos que forman parte de la experiencia vivida por parte del y las docentes.

Con respecto a establecer reglas de análisis y códigos de clasificación, el equipo investigador organizó la información obtenida de sus participantes (testimonios, entrevistas), se relevaron en conjunto y se definieron las unidades de análisis. Tal como indica Cáceres (2003)

Una vez que se tiene claro cuál será la unidad de análisis, se procede a disponer el material separando el contenido en virtud de dicha unidad, de modo tal de agrupar todo aquel que parezca guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar, mientras que otros conjuntos de datos conforman otros grupos. (p. 63)

En esa misma lógica, el equipo investigador debió clasificar todo el material disponible para luego ir incluyendo y excluyendo (según la relevancia y acuerdo con criterios establecidos con anterioridad), lo cual significa que se ha logrado una regla de análisis. Avanzando con una lógica inductiva, comenzaron a surgir reglas de análisis, que son los criterios y condiciones que se utilizaron para definir los códigos de clasificación y eventualmente levantar categorías. Las reglas de este estudio tienen que ver con la aparición de temas como el nivel de consciencia sobre diversidades sexuales y de géneros, su sentido de igualdad y no discriminación, las prácticas relacionadas al enfoque de justicia social, identidad personal y profesional, y las emociones y sentimientos respecto a la experiencia vivida que aparecieron en los textos (datos transcritos).

Siguiendo el camino indicado por los autores arriba citados, se procedió a la codificación, es decir, nombrar códigos que pueden adoptar la forma de concepto, palabra o símbolo (por ej. uno alfanumérico) que sea distintivo, de tal manera que cada código corresponde a un grupo de datos, ayudando a sintetizar la información. En primer lugar se trabajó con códigos abiertos (o etiquetas iniciales de los datos) y luego se avanzó en abstracción para llegar a códigos cada vez más analíticos (axiales) que son la agrupación o síntesis de códigos abiertos o iniciales. Los primeros códigos (abiertos) fueron más cercanos a lo que dijeron el y las participantes, mientras los nuevos códigos (analíticos o axiales) fueron el resultado de agrupar los iniciales para ir destacando los temas centrales que surgieron en el análisis. Esto permitió ir separando el contenido para agrupar todo lo que parecía tener relación. No obstante, dado que se produce una comparación permanente de datos y que también se contrasta con el marco teórico, la organización de códigos estuvo sujeta a cambios, lo cual es propio de un proceso inductivo y emergente (cualitativo).

Como dice Cáceres (2003), “Los códigos pueden distinguirse por su alcance teórico y finalidad analítica (p. 66). En ese sentido, en este análisis, algunos resultaron más descriptivos y otros más explicativos. Por ejemplo, uno de los códigos axiales más explicativos fue consciencia sobre diversidades sexuales y de géneros, mientras que uno de los más descriptivos fue el de identidad personal y profesional. En conjunto, todos ayudaron a concretar el quinto paso del análisis mencionado arriba: desarrollar categorías.

Según Cáceres (2003), las categorías son como cajones donde se ordena y clasifica definitivamente el contenido previamente codificado. Tal como se sugiere desde este y otros autores, la categorización sigue criterios, pero éstos dependen mucho más de los “lentes teóricos” y de las inferencias que hacen quienes investigan (analizan). La manera en que se ordena y clasifica es, de alguna manera, un acto creativo que permite establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. En ese sentido, queda claro que se ha optado por “levantar” categorías, es decir, son categorías emergentes y no pre-establecidas. La categorización emergente se distingue de la pre-establecida, porque no es un mero encasillamiento de los datos en cajones ya dados, sino que es una construcción teórica (analítica) que emerge y pretende construir teoría nueva gracias al análisis de los datos (Glaser y Strauss, 1999, citado en Cáceres, 2003).

Entonces, ¿de dónde vienen las categorías y cómo se desarrollan? Krippendorff (1990) responde: “Como son definidas las categorías...es un arte. Muy poco se ha escrito sobre ello” (p. 76, citado en Cáceres, 2003). Como equipo investigador, se fue comparando, agrupando e interpretando con el fin de encontrar las relaciones entre las ideas plasmadas en el conjunto de datos (voces del y las participantes). Por lo tanto, la construcción de categorías ha dependido mucho del marco teórico y de las interpretaciones que se han hecho de los datos; eso marca la teorización.

El proceso de construcción de categorías fue posible gracias a la agrupación en códigos analíticos, la cual se representa en la siguiente tabla. En ellas se presentan los significados, la regla de análisis, los criterios para su utilización y los ejemplos de cada una (Cáceres, 2006; Mayring, 2000).

Tabla 2. Listado de códigos analíticos, sus definiciones y ejemplos.⁹

Código	IDPP
Definición breve	Características de la historia personal y profesional
Definición completa	Elementos que sobre sí mismo y mismas reconocen el y las docentes como sujeto y sujetas que educan, considerando la historia personal y profesional que configura a cada docente actualmente, el cual agrupa toda la información recopilada sobre sus características particulares, permitiendo comprender en mayor profundidad su experiencia vivida.
Cuándo se usa	Cuando el profesor o profesora agrega en su relato datos y características tanto de su vida personal como de su quehacer docente e historia profesional.
Cuándo no se usa	Cuando el profesor o profesora incluye en su relato prácticas y hechos concretos en su quehacer docente.
Ejemplo	Cuando me fueron a observar clase y después hacen la retroalimentación [me dijeron]: “Y tú Violeta siempre dices: ‘Hola chiquillos’” y yo “¿en serio? Y cuántas veces dije, cuántas...?” Me sentía peor. Después empecé a pensar en mí, [porque] yo tengo una hija y un hijo. [Por ejemplo], Facebook te recuerda como hace 10 años atrás y puse: “Feliz con mis hijos” y yo pensé “uuuy, mi propia hija y yo invisibilizándola desde el lenguaje”, ¿cachay? Entonces a partir de ahí comenzó el desarme interior.
Código	CONS
Definición breve	Capacidad de reconocimiento y valoración de las diversidad LGBTIQ

⁹ En el anexo 3 se adjuntan todos los segmentos que ejemplifican los códigos y categorías levantadas, los cuales permitirán analizar y discutir los resultados obtenidos.

Definición completa	Entendimiento del transgenerismo, reconocimiento inicial de la identidad de género de sus estudiantes, la relación de la identidad trans respecto al sistema binario de género, la experiencia sobre la expresión de género de sus estudiantes y las referencias a las atracciones y sentimientos sexuales y afectivos que puedan tener en un futuro sus estudiantes trans.
Cuándo se usa	Cuando se reconoce y valora la diversidad sexual y de género dentro y fuera del contexto escolar, tanto en el ámbito público como privado.
Cuándo no se usa	Cuando no se hace referencia a perspectivas y percepciones sobre sexualidades y géneros.
Ejemplo	“El sexo es uno y el género de la persona puede ser otro, eso es como el nuevo aprendizaje para mí. Pero antes no, todo lo femenino era según el sexo para mí femenino. [Yo] asociaba el género al sexo, igual”. (Elisa)
Código	PRAC
Definición breve	Acciones que promueven la equidad en la escuela
Definición completa	Acciones expresadas por los y las docentes que en la Escuela educan a través de prácticas pedagógicas que promueven la justicia, la igualdad, el reconocimiento y el respeto a las identidades desplazadas, construyendo una visión crítica de la realidad que favorezca la acción y transformación social.
Cuándo se usa	Cuando se relatan acciones concretas que promueven intencionadamente la equidad.
Cuándo no se usa	Cuando se relatan pensamientos o percepciones que promueven la equidad.
Ejemplo	“Ese cambio en el lenguaje no solamente fue en el lenguaje diario, sino que fue también en qué tipo de libro yo estoy pidiendo para la lectura complementaria, cómo abordo el trabajo de igualdad de género en el aula...” (Violeta)

Código	SENIG
Definición breve	Sentido de equidad y respeto frente a diversidades
Definición completa	Nociones y actitudes de equidad y respeto que tienen los y las docentes respecto a las disidencias sexuales y de género de sus estudiantes, el cual busca conocer actitudes de reconocimiento de estas diversidades sexuales y de géneros dentro de la Escuela y su entorno, y cómo se evidencian a sí mismos y mismas como educadores y educadoras en este proceso.
Cuándo se usa	Cuando se expresa disposición e intencionalidad para abordar el transgenerismo sin discriminación.
Cuándo no se usa	Cuando las referencias no discriminatorias son hacia otro tipo de diversidades como Necesidades Educativas Especiales.
Ejemplo	“Yo creo que en la medida que tú eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades...” (Lucas)
Código	EMS
Definición breve	Emociones y sentimientos de la experiencia de cada docente
Definición completa	Forma en que viven su experiencia docente en relación a la identidad de género de sus estudiantes transgénero. Estas emociones y sentimientos conllevan el impacto del sujeto y las sujetas ante el aspecto físico y psicológico de sus estudiantes trans, como también el proceso personal de conocimiento, aceptación, aprendizaje, entre otros.

Cuándo se usa	Cuando se expresan sentires relacionados a la experiencia vivida.
Cuándo no se Usa	Cuando no se expresan sentires relacionados a la experiencia vivida.
Ejemplo	“Yo creo que en la medida que tú eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades...” (Lucas)

La codificación, su organización y la definición de códigos para la construcción de categorías fue apoyada por el Atlas.ti, versión 8.1.

Finalmente, tal como lo plantea Cáceres (2003) se trata de presentar coherentemente los resultados, los cuales tienen base en las categorías desarrolladas. Por lo tanto, lo que se presenta a continuación es la organización de los hallazgos integrando comprensiblemente los temas y explicando cómo se vinculan entre sí para dar respuesta a la pregunta de investigación, es decir, para dar cuenta del objetivo general propuesto al inicio: comprender la experiencia vivida de las y los profesoras y profesores que educan o han educado a niños y/o niñas transgénero. En consecuencia, en lo que sigue se expone la organización final de construcción teórica, la cual se sustenta en todo el trabajo inductivo y reflexivo previo.

3.3.4 Validez y confiabilidad

Primero, es necesario reconocer que los conceptos de validez y confiabilidad provienen del paradigma cuantitativo y se debe tener cuidado de evaluar los estudios cualitativos según la orientación epistemológica positivista tradicional. No obstante, los términos confiabilidad y validez buscan expresar que el estudio tiene calidad científica. Por una parte, decir confiabilidad es referirse al grado de confianza o seguridad con que se

pueden aceptar los resultados obtenidos por un investigador o investigadora, basado en los métodos utilizados en su estudio. Por otra parte, el concepto validez se usa para referirse a la exigencia de que lo que se ostenta o declara en una investigación se dé, efectivamente, en ese objeto estudiando (Briones, 2000). Por lo tanto, el tema de la confiabilidad y la validez en investigación cualitativa se refiere a la objetividad entre teoría y realidad estudiada, y a la posibilidad de que otro(s) investigador(es) u otra(s) investigadora(s) pueda(n) llegar a las mismas conclusiones siguiendo similares procedimientos metodológicos y epistemológicos. Pero, ¿cómo satisfacer esos criterios en un estudio con enfoque fenomenológico? Un primer paso es la utilización del procedimiento de “justificación pública”, en que las investigadoras son transparentes exhibiendo los textos utilizados (corpus de datos), las categorías elaboradas y el modo en que llegaron a establecer sus conclusiones.

Dicho lo anterior, es importante reconocer que, por su naturaleza, los datos recopilados en un estudio cualitativo son "subjetivos" y, por lo tanto, están sujetos a la interpretación de quien investiga. El papel del equipo investigador es interpretar experiencias relatadas por el y las participantes respecto a su vida, a sus vivencias con estudiantes transgénero y el impacto que esas experiencias tienen en su práctica cotidiana. A pesar de la naturaleza interpretativa de quien investiga, "la validez y la confiabilidad son preocupaciones que pueden abordarse mediante una atención cuidadosa a la conceptualización del estudio y la forma en que se recopilan, analizan e interpretan los datos, y la forma en que los hallazgos son presentados" (Merriam, 2009, p. 210). En consecuencia, y dado que se propuso un enfoque fenomenológico, se prestó mucha atención a los prejuicios de quien investiga, tanto al elegir qué datos eran importantes de examinar y los “lentes teóricos” que se utilizaron para analizar e interpretar dichos datos. Por lo tanto, la validez se refuerza por la rigurosidad teórica y metodológica.

En términos de *validez interna*, un camino clave para asegurar que las interpretaciones son congruentes con la realidad es *la triangulación* (Merriam, 2009). En este estudio, la triangulación se buscó, por ejemplo, recopilar datos desde más de un método (entrevistas y testimonios escritos en primera persona). Recopilar múltiples fuentes

de datos permite desarrollar mayor capacidad para maximizar la interpretación confiable de dichos datos.

Con respecto a la *validez externa*, es decir, "la medida en que los hallazgos de un estudio se pueden aplicar a otras situaciones [y] cuán generalizables son los resultados de un estudio de investigación" (Merriam, 2009, 223), no se puede esperar que otros, al realizar un estudio similar, necesariamente lleguen a los mismos resultados. No obstante, en el paradigma adoptado, se espera que los y las de afuera coincidan en que, dado el diseño de nuestra investigación y los datos recopilados, los resultados sean consistentes con las interpretaciones y son información útil en el presente campo: la Educación Básica. En consecuencia, el nivel apropiado de transferencia a otros contextos debe ser evaluado por las y los lectores, quienes deberán examinar si esta investigación refleja su propio contexto y si los resultados son aplicables a su propia situación particular (Merriam, 2009).

Con respecto al concepto de generalización, en el sentido de la representatividad de la unidad estudiada (paradigma cuantitativo), es claro que no es objetivo de este estudio cualitativo. Sin embargo, es muy importante subrayar la distinción entre la generalización estadística y la *generalización analítica* que hace Yin (1989), quien es un referente internacional de la investigación cualitativa. La generalización analítica quiere decir que, si bien la selección de quienes participan no aspira a la generalización, sus experiencias son útiles y tienen una riqueza de información, pudiendo ilustrar las reflexiones de otros sujetos y otras sujetas en otros contextos. Esto es equivalente al valor que tiene estudiar casos, pues no son representativos de otros casos, pero les iluminan y aportan desde su comprensión en profundidad (Stake, 2010), consiguiendo una generalización analítica que otorga solidez a las conclusiones.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Tal como se indicó en secciones anteriores, el corpus de datos concentra lo escrito y lo dicho por el profesor y las profesoras participantes, quienes compartieron diversos aspectos de la experiencia de educar estudiantes transgénero, plasmando las creencias, percepciones, cuestionamientos, proyecciones y, por supuesto, emociones y sentimientos surgidos a partir de la convivencia cotidiana con la realidad circundante. Desde el análisis de dichos corpus, sobresalen dos grandes temas o categorías que subsumieron un y cuatro códigos analíticos, respectivamente.

La primera categoría corresponde a las “Experiencias de quiebre”, que expresa todo lo relacionado con las vivencias previas a la experiencia de educar estudiantes transgénero, en las cuales surge un potente cuestionamiento de los modos de ser y vivir en la sociedad. Esta categoría, además, engloba el código de “Identidad personal y profesional” puesto que este alude también a experiencias previas.

La segunda categoría, “La experiencia armónica y en conflicto del desafío de educar estudiantes transgénero”, es la categoría con mayor densidad puesto que concentra la mayor parte del corpus de experiencia narrado por el profesor y las profesoras y, por los mismo, engloba cuatro códigos analíticos, a saber: “Consciencias sobre diversidades sexuales y de géneros”, “Prácticas de justicia social en la escuela”, “Emociones y sentimientos de la experiencia vivida” y “Sentido de igualdad y no discriminación”.

A partir de lo anterior, se encontraron elementos en común y matices en los testimonios del y las docentes, considerando que hay diversas maneras de vivir el educar estudiantes transgéneros. Así, el análisis se estructuró desde un proceso de quiebre en las maneras de pensar, sentir y actuar, marcando el inicio de un proceso de deconstrucción y reconstrucción del cuerpo. Luego, a partir del quiebre, se presentan dos maneras de vivir la experiencia de educar niños y niñas transgénero: una armónica y otra en conflicto, según la congruencia y matices entre los elementos que el y las docentes significan y configuran en

su vivencia. Por último, todas las experiencias vividas coinciden en que es un desafío educar niñas y niños trans tanto en el plano profesional y como en el personal, lo que implica desarrollo de conocimiento teórico y didáctico, seguridad y compromiso como docente.

Los segmentos que se utilizan para respaldar la presentación de resultados y que ayudan responder a los objetivos planteados han sido extraídos tanto de las entrevistas en profundidad como de los testimonios escritos de quienes han participado en esta investigación. En lo que sigue, estos son identificados con las abreviaciones ENT. y TEST., respectivamente.

Desde la categoría de “Experiencias de quiebre” se desprenden los siguientes títulos, que incluyen y engloba el código de “Identidad personal y profesional”.

4.1 El desarme interior del cuerpo vivido a partir de experiencias de quiebre

Como primer elemento evidenciado, emerge un punto en común entre los relatos y conversaciones del docente y las docentes, el cual dice relación con un quiebre en su historia personal y/o profesional y que impacta en la configuración de su identidad individual y/o su actuar docente ante el fenómeno que estudiamos. Es decir, gracias a las experiencias vividas con otras personas, han podido darse cuenta de sus disposiciones - positivas o negativas, personales y/o pedagógicas- respecto a los temas LGBTIQ y la manifestación de estos en la escuela.

A continuación, con base en los relatos recopilados y analizados, se presentan los principales hallazgos que evidencian las experiencias de quiebre de cada docente dentro del ámbito privado en cuanto al cuestionamiento de lo socialmente establecido, del lenguaje con perspectiva de género y de la homosexualidad. Junto con esto, se abordará cómo estas experiencias han contribuido en la reconstrucción y disposición del propio cuerpo,

entendiendo este como una dimensión compleja, dinámica, ilimitada y en constante reflexión con su entorno e identidad (Torras, 2007).

4.1.1 El quiebre de Lucas

Lucas, es un profesor de Educación Básica con 10 años de trayectoria docente en el mismo colegio. Esto implica un recorrido profundo por los cambios y continuidades que se han desarrollado tanto en su vida pública como privada. Frente a esta última, ahondando sobre aspectos de su historia personal, Lucas comentó un periodo de su vida estudiantil en la que manifiesta una experiencia de ruptura que da comienzo a un proceso reflexivo y crítico sobre lo socialmente establecido. De acuerdo a este proceso él señala:

Con el paso del tiempo yo he aprendido a conocerme y que soy bastante flexible en realidad. No sé, en mi familia, por un lado es, tengo una familia que por parte de mamá es evangélica, por tanto ahí ya hay un cierto sesgo en cuanto a este tema. Por ejemplo, sesgo ideológico, sesgo religioso, pero que en verdad no ha afectado la construcción mía. [...] En la Enseñanza Media comencé a preguntarme “¿por qué, por qué tenía que ser así, por qué tiene que ser esto? Necesito justificación para ciertas cosas que me dicen así “oye esto es así, ya pero ¿por qué?, ¿por qué es así?, ¿por qué me dices que esto es así y yo tengo que ser así?”. Entonces, creo que esa apertura que comienza a darse en Enseñanza Media me ayuda a que, con el paso del tiempo, yo pueda estar en construcción como persona y creo también que la profesión me exige a hacerlo. (ENT. 2:32)¹⁰

En este sentido, si consideramos el sesgo político-religioso instalado en la familia de Lucas, el cuestionamiento da paso a la experiencia de quiebre que permite el debate interno sobre sus modos de ser y habitar que socialmente están establecidos. De esta manera, se evidencia una experiencia que reconfigura el cuerpo (Lamas, 1994; Torras, 2007) de Lucas, ya que se reconstruye como persona en su constante interacción con sus vivencias e imaginarios, posibilitando el reconocimiento de su flexibilidad.

¹⁰ Los números de cada segmento citado corresponden a la red conceptual desarrollada en el software Atlas.ti

La controversia lidiada por Lucas en su adolescencia, expresa que las relaciones de poder que operan sobre los cuerpos limitan las configuraciones de ser en la sociedad (Foucault, 2003). Este control, en un principio, se encuentra invisiblemente interiorizado y normalizado, ya que los discursos coactivos “cumplen la función de mantenernos disciplinados dentro del sistema social y económico” (Torras, 2007, p. 22).

Considerando la idea del panóptico de Foucault (2003), es relevante asociar la expresión de campo de visibilidad el cual tiene relación con el efecto visera propuesto por Derrida (1993) donde se plantea que el sentirse sometido ante los ojos de quien dicta la ley, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder” (Foucault, 2003, p. 187). Entonces, en su experiencia de quiebre, Lucas percibe esta imposición y plantea la necesidad de evitar la reproducción de estas normalizaciones que controlan y vigilan los sujetos-cuerpos (Torras, 2007). Se da cuenta y cuestiona lo establecido:

En lo que yo viví en la Enseñanza Media, se señalaba a aquella persona o aquel hombre que tenía características femeninas y también aquella mujer que se comportaba distinto al canon establecido. Entonces, entrar en una temática distinta y un cambio social que se está viniendo actualmente, creo que tiene que ver con dejar esas cosas atrás y transformarse, adquirir nuevos elementos que ayudan tanto en lo funcional como en lo personal. (ENT, 2:30)

Con este quiebre, Lucas hace referencia al proceso de deconstrucción y reconstrucción, trascendiendo este proceso privado a una experiencia pública, que explicita de la siguiente manera:

Creo yo que quedarme con una construcción de mi formación inicial en la pedagogía por ejemplo, creo yo que sería como estancarme como profesional, no avanzar; creo que las profesiones como las nuestras que involucran temas sociales, por ser ciencias sociales, están reconstruyéndose y deconstruyéndose también. Entonces, nosotros tenemos que estar ahí, en esa misma reconstrucción. Si no, quedamos obsoletos, y la verdad que quedamos con un discurso antiguo que, en este caso, en este colegio, no funcionaría. (ENT 2:44)

Es necesario notar que Lucas usa los conceptos de “reconstrucción” y “deconstrucción” mientras reflexiona, lo cual habla de cierto grado de sintonía con la temática abordada. Además, lo que cree respecto al cambio que le exige su profesión justifica, por un lado, la constante actualización para que funcione la institución escolar, lo que valida la idea del cuerpo en dinamismo y reconstrucción, mientras que por otro, rebate estar estancado en un mismo pensamiento pedagógico y estructura lineal.

Al encontrarse en un campo de visibilidad (Foucault, 2003), y a propósito del cuestionamiento de lo establecido, Lucas no puede descartarse de la dependencia institucional que suele normalizar las maneras de ser y sentir de la sociedad. No obstante, la pedagogía le permite romper con las coerciones que se ejercen en la escuela, que es el espacio donde él las vive y cuyas condiciones estructurales favorecen la experiencia de educar a una estudiante transgénero: Martina. Si bien este espacio es reducido, Lucas considera fundamental su influencia para el cambio político, para la toma de consciencia de las opresiones institucionales que, en cierta medida, facilitan u obstaculizan las experiencias vividas. La toma de conciencia y la influencia en el espacio público van en la dirección de la construcción de un *habitus* compartido a la que refiere Bourdieu (1998), es decir, esquemas corporales de apreciación, pensamiento y acción, permiten la comprensión del entorno como un campo de batalla en el que se desarrollan diversas experiencias, como por ejemplo educar personas trans.

4.1.2 El quiebre de Violeta

Violeta ejerció como Asistente Técnico en Educación Diferencial durante diez años en un centro educacional y luego como profesora en dos colegios. En el mismo sentido que Lucas, hace referencia a un episodio que vincula la vida personal con la profesional y que tiene impacto en cómo luego vive su experiencia frente a Martina, la estudiante transgénero. En su caso, el quiebre dice relación con el no uso inclusivo del lenguaje, algo que antes del quiebre permanecía invisible. Violeta recuerda el quiebre a partir del siguiente episodio:

Cuando me fueron a observar clase y después hacen la retroalimentación [me dijeron]: “Y tú Violeta siempre dices: ‘Hola chiquillos’” y yo “¿en serio? Y cuántas veces dije, cuántas...?” Me sentía peor. Después empecé a pensar en mí, [porque] yo tengo una hija y un hijo. [Por ejemplo], Facebook te recuerda como hace 10 años atrás y puse: “Feliz con mis hijos” y yo pensé “uuuy, mi propia hija y yo invisibilizándola desde el lenguaje”, ¿cachay? Entonces a partir de ahí comenzó el desarme interior. (ENT 6:33)

El quiebre que se genera es una ruptura de una práctica que hasta ese momento no era consciente y tiene relación con la subordinación de la mujer en el lenguaje. Violeta tomó consciencia de la exclusión permanente del género femenino en lo profesional y personal. En otras palabras, el quiebre emerge como toma de consciencia y se relaciona abiertamente con el fenómeno histórico que han vivido las mujeres al ser inferiorizadas respecto a la diferencia biológica inicial, atribuyendo significados jerarquizados y diferenciados entre hombres y mujeres (Montero, 2006).

Esta experiencia de quiebre en que la docente cuestiona prácticas que tenía normalizadas, conlleva un proceso de reconfiguración personal al que le atribuye directa relación con el movimiento político y perspectiva teórica del Feminismo. Al respecto, ella señala:

Si una estuvo errada en el camino, ¡qué bueno que vino ese cambio! y que ya no... que ya me siento pololeando con el feminismo y en rehabilitación con el machismo, absolutamente en rehabilitación. (ENT 6:16)

Desde esta vivencia, se destaca que el movimiento feminista ha sido un impulso y un apoyo a su proceso de “rehabilitación”, lo cual es importante para enfrentar circunstancias o procesos donde debe abordar la temática LGBTIQ, ya que se requiere de un procesamiento sobre las acciones y narrativas implícitas cotidianas que tácitamente reproducen desigualdades basadas en el predominio de lo masculino. Debido a lo anterior, es que Violeta se propuso regenerar especialmente su forma de expresarse, a través del feminismo como “una poderosa opción de cambio, al buscar, defender y proponer la

construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de producción de desigualdades” (Martínez, 2006, p. 131).

En este sentido, al igual que Lucas, existe una reconfiguración de su cuerpo, que ya no es el mismo luego de la experiencia relatada, provocado por la interacción y bidireccionalidad con el entorno sociocultural (Torras, 2007). El entorno en el que se encuentra Violeta es influyente en la actualización de su cuerpo, por tanto este ha sido transformado. Tal como indica Torras (2007), “darse cuenta del modo en que somos en relación a unas coordenadas a la vez propias y ajenas, resulta fundamental para albergar un principio de capacidad de acción que nos permita desaprendernos en grado suficiente para autoconocernos, autodescubrirnos” (p. 22). Esto significa que, luego de la experiencia de quiebre, Violeta no es la misma, lo que le exige volver a conocerse, volver a plantearse desde una perspectiva nueva (como lo es el feminismo), admitiendo y ocupándose lo que ella denomina un proceso de rehabilitación.

4.1.3 El quiebre de Elisa

Elisa es una profesora con más de 20 años de experiencia en la misma escuela dedicada especialmente al primer y segundo básico. En su relato, la experiencia de quiebre también dice relación con episodios de la vida personal y que luego tienen impacto, con sus propios matices, en sus reflexiones sobre los temas LGBTIQ. El quiebre nace en el marco de relaciones familiares cuando un amigo de su hija, un hombre adulto homosexual de origen español. Coincidentemente, dicho amigo proviene del mismo país del estudiante trans que actualmente educa. Respecto a esta experiencia, ella relata:

Hace pocos años atrás llegó también de allá de España un amigo de mi hija y que nosotros con mi marido, así como que nos cuestionamos. “No, mamá, sí”, que le gustaba todo tipo de... “no mamá, si es gay”, así. Y ese caso me ayudó un poco a tratar de entender [...] En mi generación no era abierto así como ahora. Porque pa’ mi hija es súper normal, es decir, pa’ ella no es extraño. Porque en mi tiempo eran súper pocos los que eran declarados. Porque no era abierto como ahora. Entonces, él llega así y eso me quitó la forma, me quitó esa manera de ser, no sé, de cuestionar a

la otra persona, o sentir un rechazo [...] Él me hizo recibirlo en la casa, ver cómo mi marido también lo recibía. Yo decía “noo, yo cero... no acepto lo homosexual. (ENT 7:65)

Elisa manifiesta que la experiencia “le quitó la forma”, es decir, como en el caso de Violeta, le provocó un tipo de “desarme interior” en su concepción sobre las relaciones sociales, afectivas y sexuales basadas en la heteronorma. Por una cuestión generacional, el desarme se expresa cargado de tensiones e incomodidades al momento de aceptar al amigo homosexual, ya que existe un conflicto evidente con las creencias arraigadas. En otras palabras, Elisa tiene internalizada y naturalizada esta norma sexual que delimita las prácticas y conocimientos sociales sobre la heteronormatividad, ajustadas a un modelo hegemónico, en el cual las relaciones socio afectivas y sexuales se basan en la heterosexualidad como única posibilidad social y sexual para establecer un vínculo (Butler, 2007; Rich, 1980; Seidman, 2009; Witting, 2006).

En relación al proceso de reconstrucción del cuerpo vivido se refleja el intento por comprender la sexualidad del otro, lograr recibirlo y no rechazarlo, de modo que la experiencia inicia un desafío reflexivo y profundo que la motiva a deconstruir valores que ella identifica como históricos y normales. Por tanto, considerando que “cada encrucijada sociocultural actualiza ciertos cuerpos” (Torras, 2007, p. 23), el de Elisa reacciona acusando recibo del quiebre y se reposiciona en el entorno social y cultural en el que estaba inmerso. En consecuencia, el quiebre de Elisa se muestra como el más rotundo en relación a la sexualidad humana y a la propia identidad, ya que la situación nueva es drástica y pone en tela de juicio lo que ella considera normal desde la generación a la que pertenece. Esto porque, para tal generación, comúnmente el tema de la diversidad de género y sexual ha sido invisibilizado o incluso prohibido, lo que se traduce en poca información al respecto.

A modo de síntesis, esta primera sección de los hallazgos ayuda a comprender cómo la experiencia vivida está marcada por la biografía previa de cada participante, una marca que se interpreta como una experiencia de quiebre. En Lucas ocurre un desarme relacionado con los modos de ser socialmente establecidos, en Violeta el quiebre interno se

vincula con el lenguaje utilizado que invisibiliza el género femenino y, en Elisa, el desarme se produce cuando recibe a un amigo de su hija declarado homosexual.

En consecuencia, la experiencia vivida entre el y las docentes presenta el rasgo común del quiebre con implicancias en lo personal y consecuencias en lo profesional pero, lejos de la homogeneidad, se muestra con matices, en un continuo que va desde cierta cercanía a los temas y vivencias LGBTIQ hasta una lejanía que comienza a reducirse gracias a hechos de la vida privada que se proyectan en un esfuerzo por desarrollar mayor reflexividad y apertura.

En la siguiente sección, se presentan los hallazgos referidos a la categoría “La experiencia armónica y en conflicto del desafío de educar estudiantes transgénero”, de la cual se desglosan los subtítulos que, a su vez, se basaron en códigos analíticos, a saber: “consciencias sobre diversidades sexuales y de géneros”, “prácticas de justicia social en la escuela”, “sentido de igualdad y no discriminación” y “emociones y sentimientos en la experiencia vivida”. En conjunto, estas dimensiones ayudan a comprender cómo viven el educar a estudiantes transgénero.

4.2 La experiencia armónica y en conflicto del desafío de educar estudiantes transgénero

4.2.1 La experiencia armónica de educar una estudiante transgénero

A partir de los datos recolectados respecto a las experiencias del entrevistado y las entrevistadas, se aprecia un equilibrio entre dos de las tres experiencias (Lucas y Violeta), ya que lo vivido se entrelaza con sus percepciones, sentires y acciones pedagógicas realizadas, complementando un ser orientado a la construcción de una pedagogía crítica y problematizadora. En ambos casos, la comprensión de la experiencia involucra lo vivido entre el mundo privado y el profesional, siempre considerando el quiebre identificado en sus modos de vivir y pensar, potenciando su actuar y reflexión en torno al tema en estudio.

Es importante señalar que las experiencias de Lucas y Violeta se dan en un mismo colegio y se relacionan con una misma estudiante, Martina, una niña transgénero que cursa tercero básico. Lo dicho por el y la docente se enmarca en las asignaturas de Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación, a cargo de Lucas y Violeta, respectivamente. En relación a las experiencias vividas, la comprensión de estas surge a través del relato oral y escrito en el que se menciona el encuentro de educar en la diversidad sexual y de género, enfatizando el reconocimiento de la identidad, expresión de género y orientación sexual de Martina, y cómo ello se ha de reflejar en el quehacer pedagógico.

Cabe destacar que, aunque trabajen en el mismo establecimiento educacional y eduquen a la misma estudiante transgénero, el significado armonioso de sus experiencias no implica homogeneidad de ellas, sino que se encuentra expresada mediante matices que permiten problematizar y profundizar los supuestos de equidad de géneros desde su asignatura. Sin embargo, tanto Lucas como Violeta viven esta experiencia más o menos congruentemente, desde lo que sienten, hacen y piensan sobre su estudiante transgénero.

En este sentido, a través de la entrevista se evidencia que él y ella reconocen el cambio identitario de su estudiante, enfatizando que la nueva identidad no implica discriminación ni cuidado especial en la manera de guiar su proceso educativo. Esto se refleja cuando el profesor menciona:

Martina es Martina y no es tema. Entonces en clases tampoco es tema, tampoco se le trata distinto o se le trata diferente. Se asume con la habitualidad de una clase normal de un niño o niña; cualquiera. No se le hace diferencia. (ENT 2:1)

Del mismo modo, Violeta señala:

Cuando [la directora] nos comentó que iba a llegar, siempre fue Martina, y ella es Martina para todos los compañeros y para mí es Martina; es una niña feliz. [...] Yo la aprecio, la valoro igual que a cualquier otro niño o niña de la sala. Exactamente igual. (ENT 6:18)

Desde Lucas, el recibimiento de Martina se manifiesta de una “habitualidad”, en la que se percibe a los y las demás de manera igualitaria, como personas sujetas de derecho, las cuales merecen ser tratados y tratadas sin cuestionamientos, brindando seguridad para su identificación. Del mismo modo, Violeta recalca la valoración como persona ante todo, con una significación propia de cada cuerpo de cada niño o niña a quienes educa. Esto demuestra que tanto en Lucas como en Violeta se cultivaría la idea de la identificación individual, desde los deseos y anhelos de cada persona, en este caso, la transformación de Martina desde lo que ella quiere y siente.

Sin embargo, a través de lo que refieren respecto al sistema escolar en el que trabajan, se revela que el derecho a la identidad de las personas trans se encuentra obstaculizado por el sistema binario de género. Relacionándolo con el apartado anterior, la experiencia de quiebre vivida por Lucas, en que inicia su cuestionamiento sobre lo socialmente establecido, le facilita la toma de conciencia respecto a que las identidades de género normalizadas no son necesariamente las únicas existentes dentro de la sociedad. En este sentido, hace el siguiente reconocimiento del transgenerismo:

Yo creo que debe ser difícil para los chicos y chicas trans enfrentarse a un mundo binario, donde para ellos son escasas las posibilidades de abrirse sin temor. Creo yo que vienen cambios importantes en su adolescencia, preadolescencia, en donde los cambios no serán solamente físicos y probablemente sí son físicos y tenga que usar hormonas, va a ser también doloroso [...] Porque están en un cuerpo que no responde a lo que quieren o necesitan y a veces los cambios que vienen a veces son tremendos [...] O te coarta a seguir o te da más fuerzas. Creo que en el caso de Martina está recién comenzando en esto, le quedan muchos años por delante y en eso años tanto física como psicológicamente van a ocurrir muchas cosas. (ENT 2:42)

Lucas distingue el entorno binario que es proyectado en las diversas escuelas, en las cuales solo se reconocen dos géneros. Se da cuenta o vislumbra el trato que las minorías reciben desde la lógica dual (Schroeder, 1999), por tanto, logra elaborar la crítica ala

representación de lo que es ser trans en el sistema educativo chileno, puesto que se coarta el devenir de los cuerpos de cada sujeto y sujeta, se niega la posibilidad de transitar de la experiencia de los propios cuerpos. Por ello también se vislumbra el largo camino que queda por recorrer en el brotar de la identificación de Martina, asumiendo que hay elementos que pueden facilitar, restringir o complicar el proceso.

En su relato, Lucas empatiza con la dificultad de situarse en el mundo como una persona trans, interiorizando lo que autores como Mas (2015) han señalado respecto a que “el reconocimiento del carácter biográfico y contextual de la identidad de género lleva al transgenerismo a problematizar las categorías identitarias hegemónicas, desvelando su poder normalizador y constringente” (p. 493). Al reconocer la identidad trans, Lucas se acerca a la postura de cuestionamiento de los géneros que están normalizados dentro de la sociedad y la escuela, problematizando la cultura dominante dentro de la institución escolar, poniendo en disyuntiva el escenario binario, criticando el requisito de cumplir con el ser hombre-masculino y mujer-femenina, pues ello afecta en la posibilidad de que otras identidades de género puedan ocasionar un quiebre en estas normativas.

Desde la empatía que se construye en la experiencia vivida y en la conversación con Lucas, también emergen referencias al proceso de transición de las personas trans. Él se refiere a este como una posibilidad tanto física como psicológica respecto al cuerpo, a las necesidades y/o deseos internos. Su mención sobre la transición física de Martina se relaciona fuertemente con el paradigma del transgenerismo expresado por Mas (2015), quien destaca que las personas transgénero “pueden recurrir a las hormonas y a determinadas cirugías, pero que conservan deliberadamente sus genitales” (p. 493). Al respecto, Lucas no da por hecho que su estudiante desee configurar completamente su cuerpo hacia el género femenino (rompimiento de la lógica binaria), sino que manifiesta cómo podría llegar a ser el proceso hormonal sin atribuir necesariamente la intervención genital.

En consecuencia, la vivencia de Lucas incluye el reconocimiento y la empatía con la identidad de Martina, comprendiendo el enfrentamiento que deben soportar ante al mundo

binario y el doloroso proceso que conlleva una transición hormonal. En tal sentido, la experiencia docente ante el desafío de educar a una niña trans enfrenta también la necesidad de desarrollar una actitud inclusiva ante estudiantes que han de situarse como niño o niña trans en la sociedad actual, en un plano que rompe las lógicas del sistema binario de género.

A propósito de la dificultad de vivir dentro del mundo binario que identifica el profesor anteriormente, Violeta también reconoce este conflicto, incluso desde el mundo legislativo, en el cual la comprensión del género es justamente desde lo físico y biológico. Al respecto, la profesora expresó:

Ojalá que antes de eso la Ley de Identidad de Género ya esté aprobada, que por favor evolucionemos como sociedad y pueda tener su nombre social para todos.
(ENT 6:24)

En esta declaración, la perspectiva de Violeta se identifica con los principios y propósitos del enfoque de justicia social, ya que busca el reconocimiento de las identidades no respetadas (Fraser, 2006), aludiendo a que desde el ámbito legislativo actual en Chile no se protegen ni amparan los derechos de la comunidad LGBTIQ. Esto porque, en la experiencia de ella, la identidad de género de Martina es reconocida dentro de la escuela, pero fuera de la institución no se valida el género ni el nombre social con el cual se identifica. Violeta reconoce lo que, en términos de Foucault (2003) son las coacciones del poder que limitan y disciplinan a las personas, ya que en este caso la ley, como mecanismo de poder, no permite la existencia de las identidades LGBTIQ, dejando entre las fronteras a lo caracterizado como anormal, entre las que se encuentra el ser transgénero.

En otro sentido del reconocimiento y la empatía, la experiencia de Lucas y Violeta aceptan la expresión de género de su estudiante, los cuales se distinguen en su exteriorización, y lo expresan de manera congruente. Por ejemplo, el docente identifica la imagen proyectada por Martina de la siguiente forma:

Martina tiende a ser más exagerada en los gestos, en ciertos estereotipos como niña.
El uso de ciertos elementos: Todo [lo que ocupa es] muy rosado [...] Suele a esa

exageración comparado con el resto de sus compañeras. [...] Puede ser que en la búsqueda de quién es, está esto de que tal vez el exagerar ciertas cosas la hace sentirse más niña. (ENT 2:15)

Por su parte, Violeta relata:

A mí lo que me llamó la atención es que venía como muy marcado lo rosado en ella, mucho rosado, brillo, así, que era como exagerado, porque acá en realidad los niños andan con orejas de gato, se hacen moños arriba, no sé, son como, se prestan la ropa, no sé. Entonces como que venía como muy marcada en lo femenino clásico, antiguo, en ese rosado. (ENT 6:34)

Tanto Lucas como Violeta comentan la manera en la que se representa la nueva identidad de su estudiante desde la exageración del género con el que se quiere identificar y se identifica. De esta forma, lo vivenciado por el docente y la docente conlleva a el proceso de reflexión que han desarrollado sobre los paradigmas basados en comportamientos que deben tener los sujetos y sujetas de una determinada cultura (Lamas, 1986; Fernández et al, 2005). Ante esto, el profesor y la profesora están inmersos en un ambiente donde se aprecia cómo los cuerpos están encarnados de implicancias del poder habitar en un espacio determinado, en la cual se está cargado de expectativas y normas de lo que es ser mujer y representarse como tal. Es decir, Lucas y Violeta reconocen el deseo profundo de su estudiante de posicionarse con su género en la comunidad escolar desde el estereotipo que resalta, lo cual también marca la manera en que viven y reflexionan la expresión de género de su estudiante. Es importante notar que, a pesar de identificar este detalle de la expresión del género de su estudiante, los docentes no lo manifiestan como una cuestión que afecte al poder relacionarse con ella, sino más bien aceptan este enfrentamiento que vive Martina, en el cual recrea las propias significaciones del cuerpo con el que se quiere identificar.

Desde el reconocimiento de la identidad transgénero de su estudiante, se ponen en juego prácticas pedagógicas que configuran la experiencia vivida por la profesora y el profesor. Estas se manifiestan desde ciertas situaciones y experiencias en aulas que apelan a

la necesidad de desarrollar procesos curriculares que sean beneficiosos para Martina y su participación en clases. Por ejemplo, Lucas señala que:

La disposición está, la intención está, la verdad yo creo que lo que más he podido hacer hasta ahora es no hacer diferencias, apoyarla cuando lo requiere, permitir que trabaje en equipo, que sus compañeros y compañeras trabajen con ella, apuntar a que lo que se habla, lo que se trabaja en cuanto a contenido, en cuanto a temáticas, en cuanto a actitudes, no sea discriminador... (ENT 2:25)

Ante esto, lo que Lucas hace notar es la preocupación por el apoyo pedagógico y las relaciones entre estudiantes (interacción, no discriminación), cuestión que también se expresa en Violeta:

Lo que pasa es que hacerse consciente del saludo ya te lleva a ser consciente de todo el resto, de las oportunidades. Entonces ya instalando ciertos parámetros en el aula, por ejemplo, “ya, vamos a ser trabajos en grupo, va a haber jefe de grupo, el mismo número de niñas y niños”, entonces ellos ya saben. Los cursos más pequeños, niños de cuarto básico: “Ya, a ver, un niño y una niña”, y entre ellos mismos se eligen, porque ya saben que tiene que haber igualdad. (ENT 6:13)

Lucas y Violeta narran acciones ocurridas directamente en el aula respecto al proceso educativo de su estudiante trans, en el que se identifican diferentes aspectos que influyen en la manera de llevar a cabo una educación equitativa o con enfoque de justicia social. Estos aspectos varían entre la utilización del lenguaje, lo didáctico, el manejo de contenidos curriculares pedagógicos y actitudinales, etc., que debieran ir en contra de la discriminación de su estudiante trans. Son aspectos que, en ambos docentes, se proyectan en una pedagogía consciente y reflexiva que favorece una acción social para mejorar la equidad entre todas las personas (Carlisle et al., 2006). Por tanto, la pedagogía que dicen profesar Lucas y Violeta permitiría que la estudiante construya su género de manera grupal e igualitaria (Butler, 2006), enriqueciendo el empoderamiento identitario que podría surgir en Martina, brindando seguridad para habitar en la escuela sin cuestionamientos sobre su forma de sentirse. A través de su praxis docente y la experiencia en la que se sitúan, buscan

propiciar que la estudiante configure su interior con la relación de una socialización permanente con sus pares.

En relación a las experiencias de socialización que permiten la construcción del género de la estudiante, se identifican algunas experiencias respecto a los cambios que Lucas y Violeta han propiciado tanto para generar espacios de trabajo seguros, lo que conlleva elementos valóricos transversales. Además, el impacto también se destaca en lo curricular; por ejemplo, en el caso de Violeta al tomar decisiones respecto a los textos:

Ese cambio en el lenguaje no solamente fue en el lenguaje diario, sino que fue también en qué tipo de libro yo estoy pidiendo para la lectura complementaria, cómo abordo el trabajo de igualdad de género en el aula. (ENT 6:13)

Al elegir lecturas complementarias para los cursos en los que trabaja, Violeta introduce instancias de integración de temas LGBTIQ que puedan ser conversadas para, de alguna manera, problematizar los mandatos reguladores de la heteronormatividad y el sistema binario dentro del aula. Los nuevos textos se proponen para tratar temas de igualdad de género e instalar así trabajo activo al respecto. Ante esto, la experiencia comentada por la profesora contribuye a que cada estudiante se construya desde un proceso educativo y socializante, propiciando los procesos de reflexión de los y las estudiantes, ayudando a poner en cuestión dichas normativas.

Desde las experiencias relatadas por el docente y la docente, se recogen impresiones que van en dirección a contribuir al desarrollo de la igualdad de géneros dentro de la sala de clases, promoviendo acciones que reconocen el derecho de las identidades no respetadas, como ser transgénero, contribuyendo el desarrollo de las tres dimensiones del género que menciona Gómez (2009) sobre la corporificación, espacialización y representación de la identidad de la estudiante. Cabe destacar que Violeta comenta acciones que favorecen el desarrollo de su estudiante trans y de todo su curso, promocionando la construcción de nuevas formas de educar para así enriquecer la formación social e interior de niños y niñas. Por su parte, Lucas no necesariamente menciona acciones pedagógicas al interior del aula, pero relata prácticas que también favorecen la educación de Martina desde el no

discriminarla y facilitando su desarrollo social en la sala de clases, comportándose como un aliado dentro de la escuela que permite su vivir en este espacio. Además, se manifiesta la necesidad de recursos para el autoconocimiento respecto del desempeño frente al género, ya que puede cambiar la construcción social de una enseñanza estereotipada de género, creando así espacios de aprendizaje más inclusivos.

Es así como ambas prácticas aseguran el desarrollo de un entorno acogedor, que apoya el trabajo en conjunto de los y las estudiantes sin importar sus características personales, capacidades físicas y cognitivas. Por tanto, las experiencias expuestas representan acciones que dan cuenta que Lucas y Violeta cumplen con un rol docente fundamental en la defensa de desigualdades sociales, como también culturales (Murillo, 2014).

Por consiguiente, ambas experiencias se presentan libres de prejuicios, no solo en las estrategias didácticas, sino en el desarrollo de actitudes que fomentan el respeto por las diversas identidades y orientaciones sexuales; declarándolo Lucas de la siguiente forma:

Yo creo que en la medida que tú eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades... (ENT 2:44)

La enseñanza a la cual apunta Lucas se presenta desde el valor de la empatía y la igualdad entre todos y todas, rompiendo con el modelo heteronormativo de las relaciones afectivas, y evitando así que su estudiante sea sujeta de rechazo, discriminación y acoso por parte de sus pares (Platero, 2008). De esta manera, el docente manifiesta un narración firme en que las relaciones humanas trascienden la identidad de género, las cuales posibilitan la construcción de una sociedad no discriminatoria, que acepte la diversas relaciones interpersonales que se puedan desarrollar en el entorno, sobretodo en la escuela.

A su vez, la norma heterosexual tampoco influye en la percepción que tiene Violeta respecto a la orientación sexual. Ella expresa que las opciones sexuales dependen de cada persona, por tanto sea cual sea la atracción esta se debe respetar:

La orientación sexual es una opción absolutamente personal, íntima. Así es que respetarla cualquier sea la opción que tome el ser. (ENT 6:27)

Respecto a lo anterior, Violeta manifiesta un relato sin prejuicios heteronormativos sobre las relaciones afectivas y sexuales que pueden tener las personas, de modo que avala también lo planteado por Lucas, ya que ni él ni ella reproducen el modelo hegemónico que impone relaciones afectivas basadas en la heteronormatividad como única posibilidad social y sexual para establecer vínculos (Butler, 2007; Rich, 1980, Seidman, 2009; Witting 2006). Por tanto, él y ella rechazan estos límites marcados de lo que puede ser legítimo e ilegítimo, aceptable o no aceptable, lidiando con la presión social en la cual se encuentran.

Es necesario relevar la existencia de elemento que se produce transversalmente la dimensión privada y pública de Lucas en el ámbito de sus emociones y sentimientos, respecto a la experiencia con Martina. Estas emociones y sentimientos conllevan a una reflexión personal sobre la responsabilidad que tiene como profesor ante las formas de abordar diferentes aspectos pedagógicos. Lo comenta de la siguiente forma:

Lo que me ha conflictuado un poco [...] es estar propenso a errores. No sé, de repente cuando haces clases puedes referirte a un niño o niña y tal vez equivocarte en eso y [...] cometer ese error. En el caso particular de un niño trans es como, creo que es el temor más grande que he tenido. Decirle otro nombre, por ejemplo, y que se malentienda. Por el hecho de cometer un error. Errores que se comenten de repente. (ENT 2:3)

El principal sentimiento que la experiencia ha generado en Lucas es de temor a equivocarse cuando se relaciona con la estudiante, es decir, que pueda reproducir prácticas e ideas expresadas que coartan el desarrollo de la niña en la sala de clases. Esto refleja querer evitar la inconsecuencia entre las creencias y los modos de actuar dentro del aula,

para no reproducir la no legitimación de esta. Estos miedos manifestados por el docente, son transversales a la vivencia con Martina, lo cual se puede desarrollar a través de preocupaciones por tratar de no incomodarla dentro de sus prácticas pedagógicas y para no producir la censura en su identidad pedagógica.

Violeta también comenta el cuidado y los desafíos que debe considerar para relacionarse con Martina y mantener el contacto con ella, siempre apuntando a favorecer los procesos de aprendizaje. Por ejemplo:

Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto. (TEST 3:3)

Pero más aún cuando hay un niño o una niña que viene dañado, con su autoestima un poco mermada a tan corta edad es delicado. Entonces yo tengo que ser cuidadosa en cómo me refiero, en todo. Ultra cuidadosa para que su encuentro ahí conmigo ahí en el colegio sea lo más positivo posible y propenda al aprendizaje. (ENT 6:31)

En contraparte, Lucas comenta sobre su formación:

Dedicarse exclusivamente a diversidad sexual todavía yo creo que me falta ahondar más en el tema, creo que no tengo el suficiente conocimiento aún o el suficiente manejo aún [...] Siento que aún estoy en pañales creo yo, todos estamos recién comenzando. [...] Porque es la primera niña que tengo trans. No lo he vivido antes, entonces va a ser autodidacta. Tiene que ser así. Y obvio que con el apoyo de la Coordinadora de Género, con el apoyo de dirección, con el apoyo de UTP, con el apoyo de PIE. O sea, creo que no es un tema que yo en lo profesional pueda afrontar solo. Debo estar apoyado por todos estos elementos que están en el colegio para justamente apoyar en el proceso. (ENT 2:26, 2:14)

En este sentido, la docente evidencia a través de su narración escrita la confianza que tuvo al principio de la experiencia y la disposición de ser parte del acompañamiento

que requiere su estudiante, tomando un rol formativo y activo como docente, con el fin de no invadir su espacio personal y poder ser un verdadero aporte. Por otra parte, Lucas reconoce la necesidad de seguir aprendiendo sobre el tema de manera autodidacta y con el apoyo a diferentes departamentos de la escuela, siendo este entorno óptimo para aprender juntos y juntas (Barry, 2017). Dentro de esto, Lucas manifiesta la necesidad de relacionarse personalmente con la experiencia, la cual fluye con su propia identificación como sujeto y educador, y no omitir o silenciar a las personas que no se identifican con lo normado.

Por consiguiente, bajo los mismos factores de trabajo, existen matices que diferencian sus experiencias que no varían la forma de vivirla, ya que el trasfondo de sus relatos e ideas expresadas responden a un sentido de igualdad y no discriminación, en el que Violeta ya se siente con los recursos necesarios para abordar el escenario educativo para la diversidad y en el que Lucas expresa su disposición por conseguir estos recursos mediante el estudio y aprendizaje autodidacta con el apoyo de la institución escolar, para visibilizar la comunidad LGBTIQ. Reconocer también que no es posible afrontar esta experiencia solo, pero que de todas formas será un aprendizaje autodidacta, demuestra que “la experiencia es tanto colectiva como individual” (Scott, 1992, p. 66) y que su idea es poder problematizar la visibilización de la experiencia de educar, con otros y otras dentro de un contexto pedagógico, a estudiantes transgénero

En conclusión, ambas experiencias se evidencian desde una línea discursiva armónica respecto a lo que piensan, sienten y accionan, desde lo privado a lo público. Por tanto se manifiesta un conocimiento integrado sobre el transgenerismo, que se traduce en el compromiso y disposición por educar en y para la diversidad sexual y de género. Entonces, tanto Violeta como Lucas están evitando la producción y reproducción de las desigualdades de género (Murillo et al., 2014), mostrando lo no mostrable, posicionándose desde el cuerpo en estos temas, para tensionar y romper los mandatos reguladores binarios y heteronormativos, y así generar que las expresiones LGBTIQ sean visibles y posibles a través de sus narraciones, ideas y prácticas pedagógicas.

4.2.2 La experiencia en conflicto de educar un estudiante transgénero

De acuerdo a los resultados analizados en los testimonios escritos como también en la entrevista en profundidad, emerge la experiencia en conflicto de Elisa, en la cual se presentan incertidumbres en lo planteado sobre las percepciones, sentimientos y acciones respecto a su estudiante transgénero. Al igual que las experiencias analizadas anteriormente, la comprensión de esta experiencia involucra lo vivido entre el mundo privado y el profesional, considerando la experiencia de quiebre como una vivencia significativa para repensar los modos de vivir y pensar de la profesora.

Por tanto, se analizarán los testimonios tanto escritos como orales que entrega la docente sobre los significados que le atribuye a su experiencia, de acuerdo a las diversidades sexuales y de géneros, tomando en cuenta las identidades y expresiones de géneros, así como también los sentidos sobre la orientación sexual que concierne a Nico. Junto con ello, se analizarán y relacionarán las prácticas educativas manifestadas en su quehacer docente, para así comprender cómo es la experiencia vivida de la profesora que educa a un estudiante transgénero.

En relación a la necesidad y sentir de Nico sobre identificarse con un género distinto al asignado culturalmente, Elisa expresa el alejamiento que tiene respecto al conocimiento y comprensión del transgenerismo, la transexualidad, el sexo y el género. A propósito, señala:

Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad. [...] Primera vez que a nosotros se nos presenta un caso así, debo decir, es el primero. Siempre estaba el niño que es muy femenino, casos así, pero no con un grado en que “no, yo soy mujer, pero ahora soy hombre”, ¿me entiendes? Nooo, nunca. Primera vez. Primer caso. (TEST 8:1, ENT 7:7)

Elisa siente que esta situación de abordar un caso de transgenerismo es un desafío, considerando el desconocimiento sobre el tema y no haberlo vivido anteriormente como educadora de Educación Básica, ya que en su escuela tampoco cuentan con instancias de reflexión docente. Frente a lo anterior, las confusiones que se producen en el reconocimiento de Nico, implica la semejanza que le atribuye al transgenerismo con la transexualidad y la admisión de que estas identidades trans no se presentan en la infancia. Si bien, no es obligación de la docente estar informada sobre todos los procesos presentes en la infancia, la creencia sobre la existencia de transgenerismo en la infancia sigue siendo común e incluso inconcebible (De Toro, 2015). No obstante, la no coincidencia de las identidades de géneros con el sexo biológico de las personas que se reconocen transgénero, se presenta generalmente en la etapa de la primera infancia (Brill y Pepper, 2008; Kennedy y Hellen, 2010). Sin embargo, es relevante que reconozca no estar preparada teóricamente para enfrentar este desafío, ya que no es lo único que provoca conflictos para la experiencia, sino que confluyen otros aspectos que posibilitan e influyen en este acercamiento, reconocimiento y aceptación de la identidad. Estos aspectos responden a las exigencias políticas, sociales y legislativas actuales, tal como ella lo menciona:

Con este tema que pueden ser más libres y las leyes los protegen, ¿ya? Es decir, tú lo aceptas, porque desde afuera te dicen lo tienes que aceptar. (ENT 7:8)

Elisa percibe que las libertades actuales están identificadas en los poderes legislativos que resguardan la calidad de la educación de las personas, tales como la Ley de No Discriminación, Inclusión, General de Educación y sus reformas, Violencia Escolar y la Política de Convivencia Escolar, que “resguardan el derecho a la educación para todos y todas” (Maturana et al., 2016, p. 54). A partir de esto, la docente se siente con la obligación de recibir a cualquier estudiante que se matricule en el establecimiento educacional, ya que no pueden discriminar arbitrariamente en la selección escolar por motivos de género y otros.

Considerando las impresiones sobre la identidad transgénero y la influencia político-social para la aceptación de Nico, se evidencian los significados que la docente le otorga a la relación sexo y género, mencionados de la siguiente manera:

El sexo es uno y el género de la persona puede ser otro, eso es como el nuevo aprendizaje para mí. Pero antes no, todo lo femenino era según el sexo para mí femenino. [Yo] asociaba el género al sexo, igual. (ENT 7:52)

Frente a lo anterior, Elisa está marcada por un nuevo aprendizaje –desarrollado de manera autónoma- que antes no diferenciaba y que nace gracias a la experiencia vivida. Esto se explica porque la conciencia del ser humano viene habitada por el discurso de la sociedad en la que nace (Lamas, 1994), por tanto, muchas formas de percibir la realidad se naturalizan cuando es costumbre entenderlas de la manera en que se ha enseñado. Es por esto que la relación sexo-género que identifica Elisa, es un ejemplo de la reproducción cultural que establece la sociedad.

Respecto al nuevo aprendizaje que se genera con su estudiante, Elisa expresa:

Hay cosas que son femeninas y cosas que son masculinas, no por el hecho de ser machista, sino porque son esencias, esencias de tu género. (ENT 7:37)

Ante esto, la profesora de Nico vive el nuevo aprendizaje considerando que existe una naturaleza que determina lo femenino y lo masculino, sin embargo Lamas (1986) plantea que el sexo biológico no garantiza los comportamientos y características asociadas a lo femenino y masculino. Aquí es fundamental la esencia del género que resalta la docente, ya que a partir de esta idea, la corporización y representación del género (Gómez, 2009) se basa en una propiedad inherente a la cultura, siendo este un aspecto central determinante entre lo femenino y lo masculino que rodea toda la experiencia.

Al considerar que la esencia del género proviene del sexo biológico, Elisa reconoce el género masculino del estudiante como una identidad inestable, porque surgen características que ella interpreta como exclusivamente femeninas.

Por ejemplo, cuando señala:

Ahí es como cuando tú dices “ah, le salió su lado femenino”, porque si tú lo ves, su aspecto y todo, como él habla, es un niño. Pero en la única forma cuando él tiene que expresar sus sentimientos, frente a algo que a él le molesta, es cuando es más quisquilloso, y ahí tú dices “ah, ya”, pero también hay que tratar esa parte, porque la tengo que tratar normal [...] Ahí es como yo veo algo distinto, que te podría decir “sí, es mujer”, me recuerdo que es mujer. Eso me hace recordar que él es una niña y no un niño. (ENT 7:53, 7:36)

De acuerdo a este segmento, Elisa percibe la masculinidad en expresiones de género de su estudiante como su vestimenta y forma de hablar, mientras que la expresión de los sentimientos, como las actitudes que ha tenido Nico ante situaciones problemáticas, las relaciona con el género asignado culturalmente, ya que sensibilizarse y exagerar lo interpreta directamente con sexo y género femenino.

De este modo, la docente se impresiona por la manera en que un niño transgénero manifiesta sus emociones, lo que provoca en ella cierta incertidumbre al intentar calzar estas expresiones con la estereotipación de los roles de género, basados en los deberes de los sujetos y sujetas de una comunidad (Liscano, 2016). Junto con esto, Elisa demuestra en su relato la preocupación que tiene al emitir juicios que evidencien su forma de pensar, ya que se convence que debe tratar estas situaciones de manera habitual, aunque esté segura que en esencia Nico es una mujer. Siguiendo a Butler (2002), la profesora percibe el sexo biológico como un área prediscursiva que actúa sobre la cultura, es decir, que el sexo está establecido con anterioridad al género de Nico.

Por otra parte, la experiencia vivida también incluye declaraciones respecto a las atracciones y sentimientos sexuales y afectivos que pueda tener en un futuro su estudiante transgénero. Elisa declara:

Porque si él quiere ser hombre entonces le van a gustar los del sexo opuesto. ¿Y por qué no le pueden gustar los del mismo sexo? [...] Yo me imagino si Nico tuviera 15

años le gustan las mujeres, también a los 20 años le pueden gustar los hombres, entonces yo encuentro que esto es muy libre. [...] Para mí no es normal. Yo soy como bien tradicional en ese tema. O si te gusta, ya, pero defínete. Yo no creo en esa de que por la vida un tiempo te guste un hombre y otro tiempo te guste una mujer. (ENT 7:58)

Lo anterior, ejemplifica el conflicto que le provoca a Elisa comprender las relaciones afectivas que pudiese construir Nico, ya que considera insólito no definirse en cuanto a las orientaciones sexuales. Esta incertidumbre se identifica debido al reconocimiento de la tradición basada en la heteronorma, pero aceptando la homosexualidad que podría desarrollar su estudiante, incluso con el transitar por diversas atracciones afectivas y sexuales que pueda tener una persona. En este sentido, ella nota esta diversidad como existente dentro de la sociedad, sin embargo, insiste en que no es normal las orientaciones fuera de lo heterosexualidad.

Ante esto, tal como se evidencia en el estudio de Maturana et al. (2016) esta concepción estaría basada en la percepción heterosexual que determina las relaciones afectivas y sexuales. Frente a esto, se evidencia un problema de la heteronormatividad, en que las normas sociales y convencionales determinan la definición de hombres masculinos y heterosexuales o mujeres femeninas y heterosexuales (Catalán, 2017).

De este modo, parte de la experiencia de Elisa se ve envuelta por una doxa (Bourdieu, 1988) que relaciona las creencias y opiniones que configuran la forma de mirar el mundo, la cual está relacionada a las épocas anteriores que evidencian la ausencia de ciertos temas y las dificultades de otros, expresado en actitudes que son contrarias a las nuevas opiniones. Por tanto, se evidencia que la naturalización de la matriz de heterosexual (Butler, 2007), se encuentra históricamente arraigada a esta misma doxa, siendo la misma que produce y reproduce la sociedad, que vigila y castiga el comportamiento individual de quien se aleja de lo prescrito, a través de instituciones legitimadas como la Escuela (Foucault, 2003). Esta dota al individuo de normas corporales estrictas, formas de ser, de estar y de acatar para garantizar el orden social, en que los sujetos son disciplinados,

obligados a la homogeneidad, limitando aquello que se escapa de la norma. Ante esto, la profesora es determinante al exigir que las orientaciones sexuales estén definidas en las personas de manera estable y permanente en el tiempo, ya que inconscientemente garantiza el orden social al encasillar todas las atracciones sexuales y afectivas.

Los elementos mencionados que conflictúan la experiencia de Elisa, reconociendo su identidad y homogeneizando su sexualidad, genera otro elemento relevante para comprender esta primera vivencia de educar un estudiante transgénero. Esta corresponde a la práctica pedagógica de tipo directo que vincula personalmente a Nico e indirecto que lo involucra transversalmente.

En esta práctica, la profesora expresa sus intenciones de no discriminación con que trabaja, al reconocer y respetar al estudiante transgénero en su proceso educativo, lo que favorece la acción y transformación social de las diversas identidades desplazadas. Una de estas prácticas la relata así:

Yo nunca he conversado con él con respecto a este tema y esto se debe a que simplemente no quiero incomodarlo y respeto su decisión con respecto a quién desea ser. Para mí, Nico es un niño normal, como todos y me he preocupado desde el inicio de clases en acogerlo e incluirlo sin ningún tipo de discriminación por parte de mi persona y de los demás miembros de la comunidad educativa [...] Para mí las clases con Nico han sido normales, ni su género ni su identidad hacen que lo trate de forma diferente. (TEST 8:5, 8:9)

De los fragmentos anteriores, la vivencia educativa de Elisa se concreta en base al respeto, no discriminación y no diferenciación frente a la identidad del estudiante especialmente cuando decide no imponer una conversación explícita sobre el tema y cuando tratarlo o guiar el desarrollo de la clase no representa un problema. Es decir, las prácticas directas que responden al vínculo con el estudiante se ajustan a la no discriminación y equidad escolar respecto a lo planteado por Boly (2017). Es preciso mencionar que la docente no se cuestiona un trato o acción pedagógica diferente al que realiza comúnmente, y procura voluntariamente que no existan discriminaciones por parte

de la comunidad escolar. Esto significa que Elisa sin estar consciente de lo propósitos de la justicia social promueve la equidad de todas las identidades sociales (Carlisle et al., 2006) en la escuela.

Siguiendo lo anterior, Elisa evidencia una de sus prácticas de forma indirecta, en la que investiga y se informa de la siguiente manera:

Comenzamos a averiguar acerca de las diferencias que existían entre los conceptos de sexo, género e identidad, además de buscar casos similares a los de Nico. Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces. (TEST 8:3)

A partir de lo anterior, las prácticas indirectas de equidad, referidas a la noción y comprensión de las diversidades sexuales y de géneros que tiene Elisa, nacen desde la voluntad de estudiar y aprender al respecto, ya que como ella misma reconoce, la experiencia docente con estudiantes transgénero era un escenario desconocido hasta ese momento, por lo que se hace necesario aprender sobre el tema y saber abordarlo. Por tanto, esta acción permite que sus prácticas “brinden a todos los alumnos lo que necesitan para lograr buenos resultados” (Boly, 2017, p. 6), en este sentido, la profesora cumple con la obligación de asegurarse que su estudiante se desarrolle en un entorno en el que la identidad no sea un impedimento para su aprendizaje.

Del mismo modo, siguiendo con la idea de equidad escolar (Boly, 2017) que favorece Elisa, ella plantea:

Yo sé que tengo que darle la oportunidad de nombrarlo como él quiere. Es decir, en el libro de clases es Andrea, pero yo lo tengo que nombrar [como Nico. El otro día una] profesora nos pasó una anotación, entonces me dijo: ¿Cómo lo coloco? [Yo le dije] No po', tú le tienes que poner Nico. [...] Él tiene el derecho a ser llamado como él quiere [...], tratado como él quiere, pero no por eso va a ser especial. (ENT 7:19, 7:49)

Es importante recalcar también la voluntad de respetar la decisión del estudiante sobre su identidad y expresión de género, ordenando a otras profesoras que lo traten con el nombre social con el cual se representa su estudiante transgénero. Esta práctica demuestra que la profesora respeta, comparte y defiende la expresión de género de su estudiante, incluso sin ser una exigencia legislativa. Esto quiere decir que la docente puede realizar un cambio trabajando no solo desde el sentido, sino desde el propio ejemplo (Murillo et al., 2014). Por tanto, esta se acerca a una práctica de justicia social, ya que se realiza con la ausencia de alguna opresión en cualquier institución escolar (Young, 2000), que en este caso corresponde a la no marginación de Nico.

Las nociones y prácticas que tiene la docente con respecto a su estudiante transgénero, apuntan a consolidar la equidad, como se menciona en los párrafos anteriores. Sin embargo, la mayoría de estas nociones se presentan en constante conflicto respecto a las incertidumbres tanto en las percepciones como en las disposiciones evidenciadas en las maneras de abordar la identidad de Nico dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, la experiencia de educar un estudiante transgénero conlleva desafíos, como también el desarrollo de un vínculo personal con Nico en su proceso, expresando emociones y sentimientos ante ciertas situaciones:

Y por eso me preocupan los papás. Más que los niños. Me preocupa que alguno vaya a discriminarlo, en el sentido que le diga “oye, no te juntes con él”. (ENT 7:26)

De esta manera, Elisa manifiesta el desarrollo de un vínculo tanto personal como profesional, expresado en sentimientos de preocupación que la desafía no solo como docente, sino también como testigo de una realidad educativa y social que discrimina y segrega. Por tanto, la preocupación de Elisa va dirigida a los prejuicios que pueden transmitir los adultos y las adultas a sus hijos e hijas, porque de acuerdo a Coleman & Hendry (2003) a medida que “los niños crecen, aprenden que las relaciones con los adultos son esencialmente verticales, ya que éstos son los que tienen el poder y los jóvenes deben aprender a obedecer y someterse, por ejemplo, a los deseos de los padres” (p. 151). Es

decir, los y las estudiantes podrían reproducir las opiniones y/o creencias de sus padres sobre la identidad de género de su compañero, acrecentando aún más la discriminación de las minorías desplazadas. Sin embargo, esta preocupación surge ya que los niños y las niñas construyen relaciones horizontales entre pares, por lo que no existiría discriminación entre ellos y ellas (Coleman y Hendry, 2003).

Por otro lado, Elisa declara una situación en la que proyecta el futuro de su estudiante transgénero y la vivencia de su cuerpo, declarando el sentimiento que le provoca el pensar en esta:

Y me da miedo [...] cuando llegue todo este período en que él le va a llegar su período, va a ser complicado. Y [...] hasta pal baño po', si cosas tan pa esta edad no tiene problema que ocupe el baño de los niños, porque son todos pequeños pero cuando él tenga quince, dieciséis años las cosas van a ser distintas. Y no hablamos de una escuela no más, estamos hablando de cualquier lugar público, ¿sí o no?, hasta exponerse, es complicado. Entonces, no sé... Si yo lo quiero hartito, entonces como que "ooh" como mamá, tú dices "¿que irá a pasar con él?" [...] Se va este año, porque yo cambio curso, pero y después ¿qué va a pasar con él? [...] Pero va a llegar un momento que no va a ser fácil, porque el género de él, de su sexo va a hablar. (ENT 7:41, 7:42)

Frente a lo anterior, se evidencia temor, complicación e incertidumbre como emociones y sentimientos de la docente respecto al futuro de su estudiante transgénero, en que la menstruación será una dificultad para la transición de Nico. En este sentido, "lo que en el fondo causa temor y ansiedad es la feminidad-feminización con la que el cuerpo del varón aparece transgrediendo los ideales normativos" (Méndez, 2017, p. 679), en el cual, un cuerpo masculino menstrua.

Para Elisa, la complicación es que Nico podría enfrentar estos cambios corporales con estrés, angustia, vergüenza y aversión (Brill y Pepper, 2008), debido a la segregación que se realiza desde comienzos de su proceso identitario, no teniendo el apoyo ni los recursos necesarios para desenvolverse en la sociedad, como por ejemplo, el uso público de

los baños a los cuales ella se refiere. Desde lo planteado por Preciado (2006) “los baños son escenarios normativos de producción de la masculinidad” (p. 4), es decir, como la profesora manifiesta, Nico tendrá que exponerse en un espacio que no considera la masculinidad en cuerpos menstruantes y en el que se impone orinar de pie. Por tanto, ser transgénero desafía la “segregación sexual de la moderna arquitectura urinaria” (p. 4), que ordena la sociedad binaria.

Junto a lo anterior, Elisa realiza una proyección con respecto al tema trans, tanto a nivel de escuela como a nivel país, declarando:

Mi visión con respecto a la llegada de Nico es que se logró una inclusión como se debe y como se manifiesta en las leyes educacionales al respecto y espero que en todos los colegios, al igual que el mío, los niños trans sean aceptados y no discriminados. (TEST 8:10)

En este segmento Elisa muestra su deseo por una educación en la que niños y niñas transgénero puedan ser reconocidos y reconocidas tal como se sienten e identifican en todos los espacios tanto públicos como privados, brindando oportunidades adecuadas y necesarias que favorezcan una formación educativa integral. El relato de Elisa confirma que su sentido de igualdad y no discriminación contribuye a la equidad en la educación (Boly, 2017), en que se exige un compromiso social y personal en el cual el género no sea obstáculo para acceder a un mínimo de capacidades y habilidades.

En base a la discusión sobre la experiencia vivida de Elisa, los conflictos confluyen entre las concepciones, los sentimientos y las acciones respecto a las diversidades sexuales y de géneros que incluyen el ámbito público y privado. Es así como Elisa “no sólo experimenta su propia experiencia como ideas, dentro del pensamiento y sus procedimientos (...) también experimentan su propia experiencia como sentir” (Thompson, citado en Scott, 1992, p. 171). De este modo, reconociendo la identidad y sexualidad de Nico desde su pensamiento tradicional y heteronormativo, lo acepta e integra desde las influencias sociales y legislativas. A pesar de estas exigencias, sus confusiones y escaso apoyo a la reflexión docente dentro de la escuela, desarrolla prácticas de justicia social, que

aun siendo inconscientes, contribuyen a la igualdad de géneros dentro y fuera del aula. Por lo tanto, la docente vive las experiencias considerando que todas las personas son sujetas de derecho, por ende, independiente de lo que ella tiene instalado en sus creencias, pero deconstruyendo y reconstruyendo voluntariamente, no aparta ni excluye a su estudiante de su derecho a la educación. Así, cumple con el principio fundamental establecido en la Convención sobre los derechos del niño y de la niña, el cual exige “que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada” (Naciones Unidas, 2013, p. 3).

4.2.3 La experiencia de educar un estudiante transgénero como desafío

El nuevo escenario de educar a estudiantes transgénero, ya que es el primer caso para el profesor y las profesoras, lo sienten como un desafío. El desafío de abordar esta enseñanza se enmarcó tanto en el plano teórico y pedagógico como en el personal, debido a las diferentes experiencias vividas con cada estudiante.

Cada profesor y profesora tienen una forma de mostrar en los testimonios escritos y las entrevistas, sus emociones, sentimientos, percepciones y vivencias, las cuales las expresan a partir de su quiebre, su armonía y su conflicto.

Por ejemplo, Violeta lo hace desde la consciencia de la otredad y la seguridad de educar con amor:

Laborar desde el respeto, valoración y aceptación por la otredad es una tarea diaria que compartimos en comunidad. Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto. (TEST 3:2, 3:3)

Se devela en esta frase su sentido de igualdad y no discriminación en cuanto a la llegada de la nueva estudiante a la escuela, tomando en cuenta que el desafío es enfrentar el

grupo completo y ahí mismo integrarla. Esta integración la profesora la maneja a través de sus prácticas pedagógicas y relata que su sentido de preparación venía de antes de trabajar en esta escuela, por lo que considera nuevas experiencias vividas.

Así que ahí estoy, a partir de ahí [comenzar a trabajar en la escuela de Martina] se generaron otros desafíos para mí también. Con todos estos nuevos tiempos... Desde cómo uno se refiere al grupo. Yo no me había hecho consciente de eso, y yo juraba que en Matemática [tenía incorporada la igualdad de oportunidades] al elaborar problemas ya involucrando niñas. Pero acá la exigencia era desde el saludo. (ENT 6:10)

En este caso, ella comprende el desafío como una nueva experiencia que la hace aprender sobre nuevas prácticas que antes no tenía incorporadas. Integrar a la estudiante trans no fue solo una aceptación desde el respeto y la valoración como relata, sino también desde la acción y práctica misma en la sala de clases.

Otra experiencia que incluye lo curricular, lo didáctico y lo pedagógico es la de Lucas, quien comenta que no sólo la siente como un desafío, sino que también le provoca temor.

Sí existe un poco de temor de mi parte, pues como profesor de la asignatura de Ciencias Naturales, más tarde debo trabajar la temática y pienso que aún no estoy preparado (pues mi formación no cuenta con preparación) para enfrentar la situación. Sin duda este tema trae cambios no solo en los niños y niñas trans y su contexto cercano, sino también en quienes trabajamos con ellos y ellas, lo que representa desafíos en el plano profesional y sobre todo representa un crecimiento como ser humano. (TEST 1:5)

Creo yo que es un desafío, sí. Porque en la formación no plantean esto. En la especialidad tampoco. (ENT 2:12)

De esta manera, expresa que no se siente preparado aún para trabajar con

estudiantes trans, debido a que su formación universitaria no lo incluyó. Esta es una de las grandes críticas al sistema educacional que, incluso teniendo esta escuela una Coordinadora de Género que apoya su trabajo, afecta en las prácticas y en cómo se siente para abordarlas. Es así como el profesor en su testimonio escrito describe su sentimiento de temor en el plano profesional ante lo curricular y lo didáctico, mientras que ante el vínculo, presenta este desafío como una oportunidad de crecer como persona.

El mismo tema lo relató en la entrevista en profundidad, mostrando sentimientos de conflicto en cuanto a cómo abordar lo curricular. Reitera, por ejemplo:

En sexto básico, por ejemplo, se habla del aparato reproductor y cuando hablamos de aparato reproductor, tenemos que hablar también de género. Hablamos de género, entramos a una zona de conflicto. Conflicto de intereses, conflicto de opinión también. Y yo creo que ese va a ser el desafío más grande. Todavía no lo veo, no me enfrento a ese desafío, pero creo que cuando lo enfrente, ya es dos años más, tres, va a ser tema. Va a ser tema no en cuanto a predisponerme o conflictuarme a mí, sino a cómo lo planteo, cómo lo presento. Es un tema más bien pedagógico, más que valórico o de mis creencias personales. Yo creo que por ahí va. Más en lo pedagógico. (ENT 2:9)

Es importante destacar que fue un tema en ambos instrumentos de recolección, ya que está latente en sus sentimientos y emociones, lo que demuestran su consciencia y vínculo sobre y con la diversidad sexual y de género. Por la misma razón, en el ámbito más personal, Lucas no siente esta experiencia como una situación en particular, sino como un cambio que se vuelve desafío, en el que reconoce y valora a todos los estudiantes y todas las estudiantes sin importar su género. Así lo relata:

Más que un gran acontecimiento, se trató de un paso más en este ‘reconocer y valorar’ a las personas independiente de su género. (TEST 1:2)

Se reconoce en Lucas un sentimiento desafiante cuando propone que es un “paso” en que reconoce y valora a quienes educa, sin importar sus características o identidades. A

la vez, es importante resaltar que él redacta en comillas las acciones que esta experiencia ha generado en él, reconociéndolo y definiéndolo como un acto seguido que conlleva un aprendizaje.

Al igual que Violeta y Lucas, Elisa también sintió que esta experiencia la viviría como un desafío:

Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad. (TEST 8:2)

Asimismo, la profesora reconociendo su desconocimiento acerca del caso toma las medidas necesarias para abordarlo de la mejor manera posible. Ella escribió en su testimonio:

Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces. (TEST 8:3)

De este modo, siendo este un escenario desconocido tanto para el profesor como las profesoras, lo conciben como un nuevo desafío que les plantea la educación, tomándolo desde lo profesional -curricular, didáctico, pedagógico- y desde lo humano y personal. Así, la experiencia desafiante, que deviene de manera individual, colectiva y no sólo del pensamiento o procedimiento, sino más bien desde los sentires (Scott, 1992), genera espacios de emociones, sentimientos, vínculos, reflexiones y nuevos aprendizajes.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Por lo tanto, finalizando este estudio, es posible afirmar que se respondió la pregunta de investigación y se cumplieron los objetivos a través de evidencias profundas como testimonios y entrevistas de quienes viven día a día la experiencia de educar estudiantes transgénero. Se ha respondido cómo viven los profesores y las profesoras, porque

Quando la evidencia ofrecida es la evidencia de la “experiencia”, su reclamo de referencialidad se ve aún más fortalecido, pues ¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el relato propio de un sujeto de lo que él o ella ha vivido? Es precisamente este tipo de apelación a la experiencia como evidencia incontrovertible y como punto originario de la explicación. (Scott, 1992, p. 47)

Es por lo anterior que la comprensión de la vivencia fue aún más profunda, debido al carácter fenomenológico de la investigación.

Luego de sistematizar los hallazgos, surgen una serie de conclusiones y aspectos a discutir. Este apartado explicita dichas conclusiones y luego expone las limitaciones y proyecciones de la investigación.

En primer lugar, se ha distinguido un proceso de quiebre en las tres experiencias vividas, en el cual se inicia una deconstrucción y reconstrucción de sus creencias, permitiendo reconfigurar sus cuerpos en la constante interacción con su identidad y el entorno (Torras, 2007).

A partir del quiebre autocrítico de Violeta, podemos desprender que una de las maneras de vivir la experiencia es a través el quiebre y desame interior que se genera a partir de la exclusión permanente de la mujer en el ámbito profesional y personal, lo cual facilita la comprensión de la experiencia vivida por la profesora, llevándola a desarrollar

una actualización de sus acciones entorno a la visibilización del género femenino desde el lenguaje.

En Elisa, su experiencia también se puede interpretar a partir de un quiebre y desarme interior, el cual surge con el cuestionamiento de su postura frente a la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980), siendo un quiebre socio y autocrítico, el cual se genera desde lo externo a lo interno y viceversa, es decir, en un proceso bidireccional que disputa la homosexualidad con sus propias creencias, y cómo estas creencias no aceptan la homosexualidad. Este quiebre contribuye a que desde la experiencia Elisa comprenda la sexualidad de otra persona, realizando una deconstrucción de sus valores.

Por otra parte, la experiencia de quiebre vivida por Lucas es el momento en que se cuestiona lo socialmente establecido. Entonces, es posible afirmar que su quiebre es sociocrítico, ya que reflexiona sobre cómo lo externo oprime lo interno, es decir, cómo los mecanismos de saber-poder (Foucault, 2003) operan sobre su forma de vivir, pensar y actuar en la sociedad.

En este sentido, el quiebre vivido en cada cuerpo fue fundamental para la deconstrucción y reconstrucción de los significados en torno a la experiencia de educar a un o una estudiante transgénero, lo cual se vive como un nuevo escenario donde los cuestionamientos que han emergido favorecen la manera de abordarlo, por ejemplo, a través de la postura de no discriminación.

En segundo lugar, gracias a los relatos del participante y las participantes en este estudio, se ha podido explorar y distinguir dos formas distintas de vivir la experiencia de educar a estudiantes trans, ya que la experiencia la viven de manera armónica y también de manera conflictuada. En ambos casos se proyectan sensaciones y sentimientos que demuestran el equilibrio de sus percepciones y sentires, como la tensión y conflicto interno sobre la temática y vínculo trans.

En base a lo anterior, es interesante distinguir que cuando existen espacios e instancias sistemáticas de reflexión por parte de la institución en que profesores y

profesoras educan, como la Coordinadora de Género y la observación entre docentes de uno de los establecimientos investigados, los planos tanto teóricos como prácticos se desarrollan de manera congruente y consciente. Se evidencia que a partir del trabajo pedagógico entre pares, la reflexión docente y la autoreflexión se logra un reconocimiento legítimo de la identidad trans, no se pone en duda y se valora, reflejado en cómo Lucas y Violeta relatan de manera oral y escrita sus sentimientos y vivencias.

Por el contrario, cuando la escuela no establece un trabajo sistemático en conjunto que apoye en el proceso de educar a estudiantes trans, tanto en estrategias como en material, se debe trabajar de manera individual e intuitiva. Esto se ve reflejado en el caso de Elisa, quien no tiene estos espacios, factor que no contribuye a lograr la misma reflexión consciente para practicar y desarrollar un enfoque de igualdad o de justicia social. Sin embargo, el conflicto interior de Elisa a causa de la falta de apoyo, la falta de conocimiento antes de su formación autodidacta y demostrado en algunas dudas sobre la normalidad del transgenerismo, no impidió nunca su disposición a aprender y generar vínculos con el estudiante.

Asimismo, los cuestionamientos sobre las diversidades sexuales y de géneros también se han diferenciado dependiendo de la formación de cada docente y del apoyo y capacitación de la escuela en que educan. Elisa no ha recibido ninguna de las dos y ha cuestionado la normalidad del transgenerismo y ha sentido miedo respecto a situaciones que podría tener con su estudiante trans; mientras que Lucas, quien no ha recibido formación sobre diversidades de géneros, teme enseñar temáticas de su asignatura. Por lo mismo, Elisa y Lucas han desarrollado instancias personales de cuestionamiento, reflexión y búsqueda de información, las cuales generan nuevos aprendizajes.

Siguiendo lo anterior, por un lado, cuando no existen instancias de apoyo y reflexión sistemática en conjunto, como el caso de Elisa, a partir del trabajo individual auto-exigido se generan los nuevos conocimientos como la diferencia entre sexo y género, la existencia del transgenerismo en la infancia y que este puede ser estable en el tiempo; mientras que cuando existen esos espacios de apoyo, los aprendizajes que se han generado

se refuerzan y se trabajan colectivamente. Aún así, en ambos casos, existe todavía la costumbre de invisibilizar el género femenino en el lenguaje, algunos estereotipos de géneros y prejuicios sobre las expresiones sexuales y de géneros, pero reconociendo y apoyando de igual forma las diversidades.

Es decir, la experiencia de educar a estudiantes transgénero las participantes y el participante la muestran de forma respetuosa y profesional, sintiendo preocupación, disposición y compromiso, aceptando la identidad de género de Martina y Nico, expresando que el cambio es tanto de lo curricular como lo humano.

En tercer lugar, uno de los objetivos de la investigación hace referencia a comprender los significados que los y las docentes construyen al educar a sus estudiantes. En este sentido, el proceso que se genera es de deconstrucción y reconstrucción de esta experiencia y desde los testimonios de Violeta, Lucas y Elisa, se comentan que la experiencia que están viviendo se transforma en un desafío, tanto personal como profesional, ya que es primera vez que educan a un niño o una niña trans. Respecto a esto, el desafío que significa educar a un estudiante y una estudiante trans, en ningún caso impide construir y desarrollar un proceso educativo pertinente a las necesidades de un niño o una niña transgénero, sino que lo potencia por la exigencia de la profesión.

Este reto se comenta de diversas formas tanto por el docente como las docentes. En el caso de Violeta, se manifiesta el aprendizaje nuevo que ha sido incorporado en su vida pública y privada, implementando prácticas que fomentan el respeto, valoración y aceptación de ella. Desde Lucas, el desafío se presenta como temor, debido a la preparación profesional, sin embargo, la postura del docente va dirigida hacia la oportunidad de poder crecer como persona, avanzando hacia la práctica de un mejor aprendizaje para valorar a todas personas. Y por último, desde el desafío planteado en el relato de Elisa, que se relaciona al desconocimiento del tema, permite situarse dentro de un nuevo espacio que genera otros sentires y reflexiones ante este aprendizaje en la forma en la que ella vive y acciona dentro y fuera del colegio.

Finalmente, estos desafíos por más que produzcan sensaciones de temor y conflicto por tratar el tema de ser transgénero, no son impedimentos para que este y estas docentes puedan realizar la acción pedagógica íntegra de cómo educar a un niño o una niña. El escenario desconocido, planteado por Lucas, Violeta y Elisa, es dirigido al poder aprender de esta experiencia vivida más que a no enfrentarlo e invisibilizarlo por no conocer o no estar preparado y preparada para ello.

5.1 Limitaciones de la investigación

Como todo estudio cualitativo hay limitaciones que son propias del paradigma. En este sentido, las limitantes fueron:

- Acceso reducido a experiencias dada la escasa cantidad de profesores y profesoras que educan a estudiantes transgénero en primer ciclo en la región de Valparaíso, ya que solo fue posible encontrar a cuatro y acceder a tres en la provincia donde se llevó a cabo la investigación. Por consiguiente, el difícil acceso a los datos constituye una limitación relevante (Ruiz, 2012), como por ejemplo, que una de las participantes iniciales desertara, implicó el retraso de las entrevistas y por lo tanto del análisis;
- Tiempo limitado para realizar el trabajo de campo, ya que las personas que participaron del estudio tenían horarios laborales que dificultaron la coordinación y realización de las entrevistas;
- Para efecto de triangulación mediante diversas técnicas, la no observación de las prácticas del y las participantes es una limitante para la contrastación con los discursos;
- Finalmente, si bien un estudio cualitativo puede lograr profundidad en la comprensión del fenómeno, se puede considerar una limitación que sus conclusiones no puedan ser generalizadas a toda la comunidad de profesores y profesoras que han tenido o tienen experiencias con estudiantes trans. No obstante,

esta limitación también se puede considerar una fortaleza en el sentido de que los análisis y las reflexiones que posibilita pueden ser de utilidad en otros contextos.

5.2 Proyecciones de la investigación

En cuanto a las proyecciones de este estudio, sus hallazgos sugieren la realización de nuevas investigaciones que solucionen los vacíos existentes sobre docentes y transgenerismo en la infancia. Estas proyecciones pueden incluir:

- Ampliar la muestra geográfica, es decir, acceso a más profesores y profesoras que se encuentren en este mismo escenario, para conocer y comprender la vivencia de educar a una estudiante trans;
- Llevar a cabo investigaciones que incluyan técnicas observacionales, por ejemplo, de carácter etnográfico donde las prácticas pedagógicas en el aula sean objeto de registro;
- Ampliar esta investigación (ej. seguimiento) para evidenciar el proceso del desarrollo de la experiencia a lo largo de todo un año escolar (nuevos aprendizajes, conocimientos, estrategias y trabajo acompañado que apoye las necesidades educativas de estudiantes transgénero y toda la comunidad escolar)
- A nivel más macro, realizar estudios relativos al impacto de las coordinadoras de género e instancias de reflexión docentes en la educación chilena.
- Investigar cómo se aborda la educación en temas LGBTIQ dentro de contextos de educación media y superior (preparación y recursos pedagógicos).

REFERENCIAS

- Aguirre, J., Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), Universidad de Caldas Manizales, Colombia, vol. 8, núm. 2, 51-74.*
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 177-190.*
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México DF: Paidós Educador.
- Arteaga, J. (2009). La <<heteronormatividad>> y la nada. *Revista Ecuador Debate. Quito, Ecuador. N° 78, 89-98.*
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología, 25(2), 1-18.*
- Ayala, M., Noreña, N. y Sanabria, M. (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Tesis Psicológica, vol. 10, núm. 2, 174-188.*
- Ayers, W., Quinn, T. &Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Nueva York: Routledge. En: Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(2), 71-86.*
- Barbero, J. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la EF y el Deporte, n° 4-5, 21- 38.*
- Beauvoir, S. (2012) *El segundo sexo* Random House Mondadori S.A. Buenos Aires, Argentina.

- Berrios, P. (2005). Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica. Tesis de grado no publicada. Universidad de Chile.
- Berkins, L. (2003). *Un itinerario político del travestismo*. En: Maffía, D. (comp.) *Sexualidades migrantes Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Blanco, M. (2008). Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Boly, M. (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*. Naciones Unidas Asamblea General. Comisión de Derechos Humanos.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brill, S., Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. San Francisco: CleisPress.
- Briones, G. (2000). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Cabral, E., García, C. (2005). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o Identidades de Género. Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes Venezuela. Recuperado el 23 de junio de 2018 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16351/masculino-femenino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cáceres, C., Salazar, X. (2013). “Era como ir todos los días al matadero...”: El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, PUCV, vol. II. 53 - 82.*
- Caminos, M., Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *Universidad de Buenos Aires. Revista de Investigación en Psicología Social Volumen 1. Número 2, 17-32.*
- Carballo, S. (2006). Educación de la expresión de la sexualidad y la inteligencia emocional en niñas, niños y adolescentes con derechos. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 6, núm. 3, 1-14.*
- Carlisle, L., Jackson, B. & George, A. (2006). Principles of social justice education: the social justice education in schools project. *Equity&Excellence in Education, 39, 55–64.*
- Catalán, M. (2017). Docentes Abriendo las Puertas Del Clóset. Tesis de posgrado no publicada. Universidad de Chile.
- Choza, J. (2017). *Antropología de la sexualidad*. Sevilla: Thémata.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos, Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos (2012). *Orientación sexual, Identidad de género y Expresión de género: Algunos términos y estándares relevantes*. Estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos “CIDH” en cumplimiento de la resolución AG/RES. 2653 (XLI-O/11): Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género.

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1987). *El concepto de género*. En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: Miguel Ángel Porrúa editor.

Cornejo Espejo, J. (2014). Bullying Homofóbico en Chile: Trayectoria Histórica. Límite. Revista *Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. Extraído el 27 de abril de 2018 desde <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83642583007>>

De Lauretis, T. (1984). *Alice doesn't*. Bloomington: Indiana University Press.

De Toro (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿Nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género* N° 5. 109-128.

Dides, C., Benavente, C. y Morán, J. (2009). *Estado de vinculación de la salud sexual y reproductiva, VIH y Sida e ITS en Chile*. Santiago: FLACSO.

Echávarri, O., Maino, M., Fischman, R., Morales, S. y Barros, J. (2015). *Aumento sostenido del suicidio en Chile: Un tema pendiente*. Santiago: Centro de políticas públicas UC.

Fernández, A., Jiménez, M. y Sendra, M. (2005). Un estudio de casos que explora la identidad de género de algunos hombres de orientación homosexual, a través del análisis de la narrativa individual. Tesis de grado no publicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Ferreirós, F. (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y movimiento descolonizador*. Cartografías Pedagógicas Latinoamericanas.
- Fischer, A. (2003). Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales. En: Maffia, D. *Sexualidades migrantes Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Fossati, M. & Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Universidad Nacional del Comahue. Revista Pilquen, sección Psicopedagogía, año VI • N° 1*
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filósofo. Capítulo 1: La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Madrid: Morata.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Revista Sociedad y Religión n° 38, vol. XXII, 142-183*.
- Gama, L. (2002). Una tensa cercanía: Hegel, Gadamer y el concepto de experiencia. *Universidad Nacional de Colombia: Ideas y Valores. Volumen 51, n.120, 41-78*.
- Giraldo, E., Colyar, J. (2011). Dealing with gender in the classroom: a portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education. Volume 16, 2012 - Issue 1*.
- Gray, C., Leith, H. (2010). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Journal Educational Studies. Volume 30, 2004*.

- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*. Extraído el 15 de marzo de 2018, desde http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200015&lng=es&tlng=es.
- Hernández, M., Rodríguez, G., y García-Valdecasas, J. (2010). Género y sexualidad: Consideraciones contemporáneas a partir de una reflexión en torno a la transexualidad y los estados intersexuales. *Rev. Asoc. Neuropsiq.*, vol. XXX, n° 105, 75-91.
- Hernández, R., Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Hidalgo, N., Murillo, F. (2016). Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Universidad Autónoma de Madrid*.
- Infante, A., Berger, C., Dantas, J., y Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional Clima Escolar en Chile, Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales. Santiago de Chile: Estudio Contexto Diseño. Recuperado el 27 de abril de 2018 desde www.todomejora.org
- Kennedy, N. & Hellen, M. (2010). Transgender Children: Theoretical Challenge. *Graduate Journal of Social Science*, Vol. 7, Issue 2, 26-43.
- Kennedy, N. (2008). Transgendered Children in Schools: A Critical Review of Homophobic Bullying: Safe to learn, embedding anti - bullying work in schools”, 383 -396. En Kennedy, N. & Hellen, M. (2010). Transgender Children: Theoretical Challenge. *Graduate Journal of Social Science*, Vol. 7, Issue 2, 26-43.
- Kornblit, A. Sustas, S. y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, Vol. XXIV, n° 47, 47-78.

- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: Miguel Ángel Porrúa editor.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: Diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, 10, 3-31.
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*. Universidad autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- López, C. (2014). Fenomenología y feminismo. Murcia: *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, n. 63, pp. 45-63.
- Mas, J. (2015). Transexualidad y transgenerismo. Una aproximación teórica y etnográfica a dos paradigmas enfrentados. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXX, n° 2, 485-501.
- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar: Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. Extraído desde: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Maturana, C., Kaeuffer A., Riquelme C., Silva M., Osorio M. y Torres N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago de Chile: Primus.

- Méndez, M. (2017). Reflexiones críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual. *Educação & Realidade, Porto Alegre*. V. 42, n° 2. 673-686.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINEDUC (2018). Sexualidad, afectividad y género. Recuperado el 23 de marzo de 2018 de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sexualidad-afectividad-y-genero-5>
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial, 2006*, vol. 15, n.° 2. 167-180.
- MOVILH Joven (2012). Encuesta sobre Educación sexual y discriminación. Santiago de Chile.
- MOVILH (2016). Acuerdo de Solución Amistosa. Caso P- 946-12.
- MOVILH (2017). XV Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. Santiago de Chile.
- MOVILH (2018). XVI Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. Santiago de Chile.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, J., Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol. 9, n° 4.
- Murillo, J. Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIESJ)* Vol. 3, n° 2.

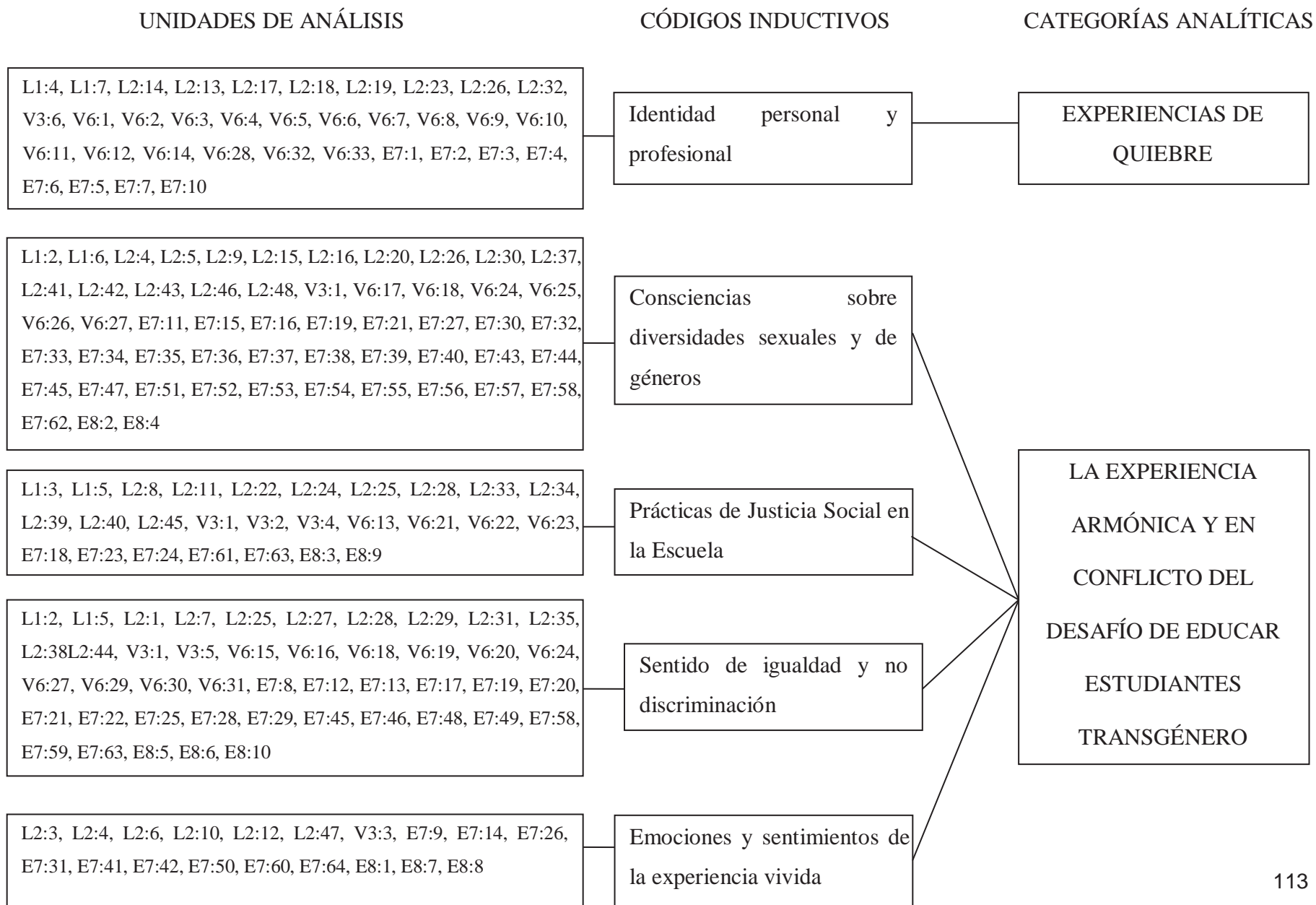
- Naciones Unidas (2013). Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1). Convención sobre los derechos del niño.
- Peña-Sandoval, C., Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.*
- Platero, R., Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico.* Madrid: Talasa.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. *Información psicológica. N°94.* 71-83.
- Preciado, B. (2006). Basura y género: Mear/cagar. Masculino/Femenino. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS%20DEL%20CUERPO%201%20BASURA%20Y%20GENERO.pdf>
- Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la sexual y la identidad de género (2007). Recuperado el 01 mayo de 2017 de <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Quaresma da Silva, D., Fanfa Sarmiento, D. y Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 20 –N° 16.*
- Quiaragua, C. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Actualidades Investigativas en Educación, vol. 16, núm. 3.,* 1-21.

- Rojas, M. (2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad lgbti en contextos educativos: Informe final. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (cide), Universidad Alberto Hurtado Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile. Rojas, M., Stefoni, C., Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Journal of Women's History, Vol. 15, N° 3*.
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. *DUODA Revista D'Estudis Feministes, 10, 1996, 15- 42*.
- Riquelme, N. (2015). Propuesta metodológica para la construcción de un currículum educativo con un enfoque de perspectiva de derechos humanos y de respeto a la diversidad. Santiago: Facultad De Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado, U. de Chile.
- Ryan, C., Patraw, J., & Bednar, M. (2013). Discussing Princess Boys and Pregnant Men: Teaching About Gender Diversity and Transgender Experiences Within an Elementary School Curriculum. *Journal of LGBT Youth. Vol. 10, 2013 - Issue 1-2: Supporting Transgender and Gender-Nonconforming Children and Youth*.
- Riley, K. A. (2013). Leadership of place: Stories from the US, UK and South Africa. Londres: Bloomsbury.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo Reis: *Revista española de investigaciones sociológicas, N° 68, 85-96*.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT. Lima: Universidad San Martín de Porres. 71-78*.

- Sautu, R. et al. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO
- Schroeder J. (1999). Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm B.L., Heinrichs G., Tiedemann H. (eds) *Das Geschlecht der Bildung — Die Bildung der Geschlechter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, J. (1992). Experiencia. En J. Butler y J.W. Scott (Eds.) *Feminists theoriz eth epolitical*. Traducción: Moisés Silva en *Revista de estudios de género: La Ventana*, Vol. 2 N° 13, 2001, 42-74.
- Scribano, A. (2014). Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°20. Año 8. Argentina, 12-26.
- Sleeter, C. E. (2011). Pedagogías de la equidad en la formación de profesores. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción*, 15-32.
- Sleeter, C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. In Lampert, J., & Burnett, B. (Eds.), *Teacher education for high poverty schools*. New York: Springer, 171-191.
- Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. En: *Cuerpo e identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB.
- UNESCO (2016) Abiertamente. Respuesta del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad/expresión de género. Recuperado el 10 de agosto de 2018 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652s.pdf>
- Vazquez, V., Chavez, M. (2008). Sexualidad, género y poder. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. XIV, n° 27. 77-112.

- Viotti, M., del Valle Jofré, A. (2013) Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La aljaba. Segunda Época. Volumen XII. Bariloche.*
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Zapata, C. (2013) Inclusión niños, niñas y jóvenes trans en el sistema educativo: de lo administrativo a lo transversal. *Santiago: Diario el Mostrador. Chile.*
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*, 89-99.

ANEXOS



ID	SEGMENTO	CONS	PRAC	SENTIG	IDPP	EMS
E7:10	“Nosotros decíamos “oy, cuando nos lleguen casos así”, pero nos imaginamos que iban a pasar dos años más.”				<input checked="" type="checkbox"/>	
L2:32	<p>Con el paso del tiempo yo he aprendido a conocerme y que soy bastante flexible en realidad, no sé, en mi familia por un lado es, tengo una familia que parte de mamá es evangélica, por tanto ahí ya hay un cierto sesgo en cuanto a este tema. Por ejemplo, sesgo ideológico, sesgo religioso, pero que en verdad no ha afectado la construcción mía. [...] en la Enseñanza Media comencé a preguntarme “por qué, por qué tenía que ser así, por qué tiene que ser esto, necesito justificación para ciertas cosas que me dicen así ‘oye esto es así’, ya pero ‘¿por qué?, ¿por qué es así?, ¿por qué me dices que esto es así y yo tengo que ser así?’”. Entonces creo que esa apertura que comienza a darse en Enseñanza Media me ayuda a que con el paso del tiempo yo pueda estar en construcción como persona y creo también que la profesión me exige a hacerlo.</p>				<input checked="" type="checkbox"/>	

L2:30	En lo que yo viví en la Enseñanza Media, se señalaba a aquella persona o aquel hombre que tenía características femeninas y también aquella mujer que se comportaba distinto al canon establecido. Entonces, entrar en una temática distinta y un cambio social que se está viniendo actualmente, creo que tiene que ver con dejar esas cosas atrás y transformarse, adquirir nuevos elementos que ayudan tanto en lo funcional como en lo personal.	<input checked="" type="checkbox"/>				
L2:44	Creo yo que quedarme con una construcción de mi formación inicial en la pedagogía por ejemplo, creo yo que sería como estancarme como profesional, no avanzar; creo que las profesiones como las nuestras que involucran temas sociales, por ser ciencias sociales, están reconstruyéndose y deconstruyéndose también. Entonces, nosotros tenemos que estar ahí, en esa misma reconstrucción. Si no, quedamos obsoletos, y la verdad que quedamos con un discurso antiguo que, en este caso, en este colegio, no funcionaría.			<input checked="" type="checkbox"/>		
V6:33	Cuando me fueron a observar clase y después hacen la retroalimentación [me dijeron]: “Y tú Violeta siempre dices: ‘Hola chiquillos’” y yo “¿en serio? Y cuántas veces dije, cuántas...?” Me sentía peor. Después empecé a pensar				<input checked="" type="checkbox"/>	

	<p>en mí, [porque] yo tengo una hija y un hijo. [Por ejemplo], Facebook te recuerda como hace 10 años atrás y puse: “Feliz con mis hijos” y yo pensé “uuuy, mi propia hija y yo invisibilizándola desde el lenguaje”, ¿cachay? Entonces a partir de ahí comenzó el desarme interior.</p>					
V6:16	<p>Si uno estuvo errada en el camino, ¡qué bueno que vino ese cambio! y que ya no... Que ya me siento pololeando con el feminismo y en rehabilitación con el machismo, absolutamente en rehabilitación.</p>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
E7:65	<p>Hace pocos años atrás llegó también de allá de España un amigo de mi hija y que nosotros con mi marido, así como que nos cuestionamos. “No, mamá, sí”, que le gustaba todo tipo de... “no mamá, si es gay”, así. Y ese caso me ayudó un poco a tratar de entender [...] En mi generación no era abierto así como ahora. Porque pa’ mi hija es súper normal, es decir, pa’ ella no es extraño. Porque en mi tiempo eran súper pocos los que eran declarados. Porque no era abierto como ahora. Entonces, él llega así y eso me quitó la forma, me quitó esa manera de ser, no sé, de cuestionar a la otra persona, o sentir un rechazo [...] Él me hizo recibirlo en la casa, ver cómo mi marido también lo recibía. Yo decía</p>				<input checked="" type="checkbox"/>	

	“noo, yo cero... No acepto lo homosexual.					
L2:1	Martina es Martina y no es tema. Entonces en clases tampoco es tema, tampoco se le trata distinto o se le trata diferente. Se asume con la habitualidad de una clase normal de un niño o niña; cualquiera. No se le hace diferencia.			<input checked="" type="checkbox"/>		
V6:18	Cuando [la directora] nos comentó que iba a llegar, siempre fue Martina, y ella es Martina para todos los compañeros y para mí es Martina; es una niña feliz. [...] Yo la aprecio, la valoro igual que a cualquier otro niño o niña de la sala. Exactamente igual.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
L2:42	Yo creo que debe ser difícil para los chicos y chicas trans enfrentarse a un mundo binario, donde para ellos son escasas las posibilidades de abrirse sin temor. Creo yo que vienen cambios importantes en su adolescencia, preadolescencia, en donde los cambios no serán solamente físicos y probablemente si son físicos y tenga que usar hormonas, va a ser también doloroso [...] Porque están en un cuerpo que no responde a lo que quieren o necesitan y a veces los cambios que vienen a veces son tremendos [...] O te coarta a seguir o te da más fuerzas. Creo que en el caso	<input checked="" type="checkbox"/>				

	de Martina está recién comenzando en esto, le quedan muchos años por delante y en eso años tanto física como psicológicamente van a ocurrir muchas cosas.					
V6:24	Ojalá que antes de eso la Ley de Identidad de Género ya esté aprobada, que por favor evolucionemos como sociedad y pueda tener su nombre social para todos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
L2:15	Martina tiende a ser más exagerada en los gestos, en ciertos estereotipos como niña. El uso de ciertos elementos: Todo [lo que ocupa es] muy rosado [...] Suele a esa exageración comparado con el resto de sus compañeras. [...] Puede ser que en la búsqueda de quién es, está esto de que tal vez el exagerar ciertas cosas la hace sentirse más niña.	<input checked="" type="checkbox"/>				
V6:34	A mí lo que me llamó la atención es que venía como muy marcado lo rosado en ella, mucho rosado, brillo, así, que era como exagerado, porque acá en realidad los niños andan con orejas de gato, se hacen moños arriba, no sé, son como, se prestan la ropa, no sé, entonces como que venía como muy marcada en lo femenino clásico, antiguo, en ese rosado.	<input checked="" type="checkbox"/>				
L2:25	La disposición está, la intención está, la verdad yo creo que lo que más he podido hacer hasta ahora es no hacer		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

	diferencias, apoyarla cuando lo requiere, permitir que trabaje en equipo, que sus compañeros y compañeras trabajen con ella, apuntar a que lo que se habla, lo que se trabaja en cuanto a contenido, en cuanto a temáticas, en cuanto a actitudes, no sea discriminador...					
V6:13	Lo que pasa es que hacerse consciente del saludo ya te lleva a ser consciente de todo el resto de atrás, las oportunidades. Entonces ya instalando ciertos parámetros en el aula, por ejemplo, “ya, vamos a ser trabajos en grupo, va a haber jefe de grupo, el mismo número de niñas y niños”, entonces ellos ya saben. Los cursos más pequeños, niños de cuarto básico: “Ya, a ver, un niño y una niña”, y entre ellos mismos se eligen, porque ya saben que tiene que haber igualdad.		<input checked="" type="checkbox"/>			
V6:13	Ese cambio en el lenguaje no solamente fue en el lenguaje diario, sino que fue también en qué tipo de libro yo estoy pidiendo para la lectura complementaria, cómo abordo el trabajo de igualdad de género en el aula...		<input checked="" type="checkbox"/>			
L2:44	Yo creo que en la medida que tú eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se			<input checked="" type="checkbox"/>		

	puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades...					
V6:27	La orientación sexual es una opción absolutamente personal, íntima. Así es que respetarla cualquier sea la opción que tome el ser.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
L2:3	Lo que me ha conflictuado un poco [...] es estar propenso a errores. No sé, de repente cuando haces clases puedes referirte a un niño o niña y tal vez equivocarte en eso y [...] cometer ese error. En el caso particular de un niño trans es como, creo que es el temor más grande que he tenido. Decirle otro nombre, por ejemplo, y que se malentienda. Por el hecho de cometer un error. Errores que se comenten de repente.					<input checked="" type="checkbox"/>
TESTV3:3	Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto.					<input checked="" type="checkbox"/>
V6:31	Pero más aún cuando hay un niño o una niña que viene dañado, con su autoestima un poco mermada a tan corta			<input checked="" type="checkbox"/>		

	edad es delicado. Entonces yo tengo que ser cuidadosa en cómo me refiero, en todo. Ultra cuidadosa para que su encuentro ahí conmigo ahí en el colegio sea lo más positivo posible y propenda al aprendizaje					
L2:26 L2:14	Dedicarse exclusivamente a diversidad sexual todavía yo creo que me falta ahondar más en el tema, creo que no tengo el suficiente conocimiento aún o el suficiente manejo aún [...] Siento que aún estoy en pañales creo yo, todos estamos recién comenzando. [...] Porque es la primera niña que tengo trans. No lo he vivido antes, entonces va a ser autodidacta. Tiene que ser así. Y obvio que con el apoyo de la Coordinadora de Género, con el apoyo de dirección, con el apoyo de UTP, con el apoyo de PIE. O sea, creo que no es un tema que yo en lo profesional pueda afrontar solo. Debo estar apoyado por todos estos elementos que están en el colegio para justamente apoyar en el proceso.	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	
TEST E8:1	Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad. [...]					<input checked="" type="checkbox"/>

E7:7	Primera vez que a nosotros se nos presenta un caso así, o decir, es el primero. Siempre estaba el niño que es muy femenino casos así, pero no con un grado en que “no, yo soy mujer, ahora soy hombre”, ¿me entiendes? Nooo, nunca. Primera Primer caso.				<input checked="" type="checkbox"/>	
E7:8	Con este tema que pueden ser más libres y las leyes los protegen, ¿ya? Es decir, tú lo aceptas, porque desde afuera te dicen lo tienes que aceptar.			<input checked="" type="checkbox"/>		
E7:52	El sexo es uno y el género de la persona puede ser otro, eso es como el nuevo aprendizaje para mí. Pero antes no, todo lo femenino era según el sexo para mí femenino. [Yo] asociaba el género al sexo, igual.	<input checked="" type="checkbox"/>				
E7:37	Hay cosas que son femeninas y cosas que son masculinas, no por el hecho de ser machista, sino porque son esencias, esencias de tu género.	<input checked="" type="checkbox"/>				
E7:53 E7:36	Ahí es como cuando tú dices “ah, le salió su lado femenino” porque si tú lo ves, su aspecto y todo, como él habla, es un niño. Pero en la única forma cuando él tiene que expresar sus sentimientos, frente a algo que a él le molesta, es cuando es más quisquilloso, y ahí tú dices “ah, ya”, pero también hay que tratar esa parte, porque la tengo que tratar normal	<input checked="" type="checkbox"/>				

	[...] Ahí es como yo veo algo distinto, que te podría decir “sí, es mujer”, me recuerdo que es mujer. Eso me hace recordar que él es una niña y no un niño.					
E7:58	Porque si él quiere ser hombre entonces le van a gustar los del sexo opuesto. ¿Y por qué no le pueden gustar los del mismo sexo? [...] Yo me imagino si Nico tuviera 15 años le gustan las mujeres, también a los 20 años le pueden gustar los hombres, entonces yo encuentro que esto es muy libre. [...] Para mí no es normal. Yo soy como bien tradicional en ese tema. O si te gusta, ya, pero defínete. Yo no creo en esa de que por la vida un tiempo te guste un hombre y otro tiempo te guste una mujer.	<input checked="" type="checkbox"/>				
TEST E8:5 TEST E8:9	Yo nunca he conversado con él con respecto a este tema y esto se debe a que simplemente no quiero incomodarlo y respeto su decisión con respecto a quién desea ser. Para mí, Nico es un niño normal, como todos y me he preocupado desde el inicio de clases en acogerlo e incluirlo sin ningún tipo de discriminación por parte de mi persona y de los demás miembros de la comunidad educativa [...] Para mí las clases con Nico han sido normales, ni su género ni su identidad hacen que lo trate de forma diferente		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

TEST E8:3	Comenzamos a averiguar acerca de las diferencias que existían entre los conceptos de sexo, género e identidad, además de buscar casos similares a los de Nico. Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces.		<input checked="" type="checkbox"/>			
E7:18 E7:49 E7:19	Yo sé que tengo que darle la oportunidad de nombrarlo como él quiere. Es decir, en el libro de clases es Andrea, pero yo lo tengo que nombrar [como Nico. El otro día una] profesora nos pasó una anotación, entonces me dijo: ¿Cómo lo coloco? [Yo le dije] No po', tú le tienes que poner Nico. [...] Él tiene el derecho a ser llamado como él quiere [...], tratado como él quiere, pero no por eso va a ser especial.		<input checked="" type="checkbox"/>			
E7:26	Y por eso me preocupan los papás. Más que los niños. Me preocupa que alguno vaya a discriminarlo, en el sentido que le diga "oye, no te juntes con él"					<input checked="" type="checkbox"/>
E7:41 E7:42	Y me da miedo [...] cuando llegue todo este período en que él le va a llegar su período, va a ser complicado. Y [...] hasta pal baño po', si cosas tan pa esta edad no tiene problema que ocupe el baño de los niños, porque son todos pequeños pero cuando él tenga quince, dieciséis años las cosas van a ser distintas. Y no hablamos de una escuela no					<input checked="" type="checkbox"/>

	más, estamos hablando de cualquier lugar público, ¿sí o no?, hasta exponerse, es complicado. Entonces, no sé... Si yo lo quiero harto, entonces como que “ooh” como mamá, tú dices “¿que irá a pasar con él?” [...] Se va este año, porque yo cambio curso, pero y después ¿qué va a pasar con él? [...] Pero va a llegar un momento que no va a ser fácil, porque el género de él, de su sexo va a hablar.					
TEST E8:10	Mi visión con respecto a la llegada de Nico es que se logró una inclusión como se debe y como se manifiesta en las leyes educacionales al respecto y espero que en todos los colegios, al igual que el mío, los niños trans sean aceptados y no discriminados			<input checked="" type="checkbox"/>		
TEST V3:2 TEST V3:3	Laborar desde el respeto, valoración y aceptación por la otredad es una tarea diaria que compartimos en comunidad. Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto.		<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
V6:10	Así que ahí estoy, a partir de ahí [comenzar a trabajar en la escuela de Martina] se generaron otros desafíos para mí también. Con todos estos nuevos tiempos... Desde cómo				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	uno se refiere al grupo. Yo no me había hecho consciente de eso, y yo juraba que en Matemática [tenía incorporada la igualdad de oportunidades] al elaborar problemas ya involucrando niñas. Pero acá la exigencia era desde el saludo.					
TEST L1:5	Sí existe un poco de temor de mi parte, pues como profesor de la asignatura de Ciencias Naturales, más tarde debo trabajar la temática y pienso que aún no estoy preparado (pues mi formación no cuenta con preparación) para enfrentar la situación. Sin duda este tema trae cambios no solo en los niños y niñas trans y su contexto cercano, sino también en quienes trabajamos con ellos y ellas, lo que representa desafíos en el plano profesional y sobre todo representa un crecimiento como ser humano		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
L2:12	Creo yo que es un desafío, sí. Porque en la formación no plantean esto. En la especialidad tampoco.				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
L2:9	En sexto básico, por ejemplo, se habla del aparato reproductor y cuando hablamos de aparato reproductor, tenemos que hablar también de género. Hablamos de género, entramos a una zona de conflicto. Conflicto de intereses, conflicto de opinión también. Y yo creo que ese	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>

	va a ser el desafío más grande. Todavía no lo veo, no me enfrente a ese desafío, pero creo que cuando lo enfrente, ya es dos años más, tres, va a ser tema. Va a ser tema no en cuanto a predisponerme o conflictuarme a mí, sino a cómo lo planteo, cómo lo presento. Es un tema más bien pedagógico, más que valórico o de mis creencias personales. Yo creo que por ahí va. Más en lo pedagógico.					
TEST L1:2	Más que un gran acontecimiento, se trató de un paso más en este "reconocer y valorar" a las personas independiente de su género.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
TEST E8:2	Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad.	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
TEST E8:3	Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces.		<input checked="" type="checkbox"/>			

Testimonio escrito de Violeta

Profesora de Martina

Colegio particular de Villa Alemana

Antes de reflexionar sobre mi mediación en el curso de Martina desde el área de lenguaje es preciso retomar mi ingreso como docente a la comunidad escolar Colegio [nombre].

Hace tres años exactamente me siento en proceso de deconstrucción profesional y personal a nivel de vocabulario, prácticas y formas en como abordo al colectivo de niños y niñas con una perspectiva de género que respete a la diversidad del aula y los sitúe en el mismo nivel de oportunidades de aprendizaje.

Ha sido relevante en este proceso la visión y misión de la institución que refleja fielmente el sentido que tiene mi quehacer como profesora. También la capacitación que recibimos el conjunto de profesoras y profesores para asumir los nuevos tiempos.

Laborar desde el respeto, valoración y aceptación por la otredad es una tarea diaria que compartimos en comunidad. Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto.

El trato es, por ende, como a cualquier otro niño o niña, con los mismos derechos y exigencias desde el área. Y en este sentido las dificultades han estado marcadas principalmente por las faltas de responsabilidad para responder a las tareas que debe apoyar la familia.

El trabajo de Martina es incompleto pues no llega a finalizar la tarea pese a que se han aplicado estrategias de trabajo grupal a fin de integrarla en el logro de estas.

La familia tomó contacto conmigo el día de ayer luego de una entrevista con coordinación por el tema mencionado.

Desde mi experiencia como docente de primer ciclo tengo la convicción que Martina está en un espacio que la protege y respeta con sus individualidades. Ella ha sido bienvenida al curso quienes tienen una impronta amorosa y alegre.

Mi afán es continuar aportando cada día para que niños y niñas se sientan validados y capaces de aprender formas acertivas de comunicar ideas que coinciden con el otro o que son distintas siempre desde el respeto y el Amor.

Violeta

Profesora EBA Lenguaje 3° a 6° básico.

Licenciada en Educación. Postítulo en Matemáticas II ciclo básico.

Entrevista a Violeta

Profesora de Martina

Escuela particular de Villa Alemana

Entrevistadoras: ¿Qué asignaturas hace en el colegio?

Entrevistada: Ahora estoy en Lenguaje, porque acá en el colegio, Matemática lo hacen otros profesores. Entonces mi experiencia principal es Lenguaje.

Entrevistadora: ¿Y está haciendo sólo Lenguaje?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿A qué cursos?

Entrevistada: De tercero a sexto básico.

Entrevistadora: ¿Sólo en [colegio]? ¿No está en otro colegio?

Entrevistada: Sólo [colegio].

Entrevistadora: ¿Y hace cuántos años trabaja en [colegio]?

Entrevistada: Este es mi tercer año. Es mi tercer año, pero yo soy apoderada del [colegio] desde kínder.

Mi hija va en octavo.

Entrevistadora: ¿Su hija va en el [colegio]?

Entrevistada: Sí. Así que a partir de ahí se genera más bien el lazo con el proyecto. Como familia.

Entrevistadora: Ya conoce el proyecto desde hace mucho antes.

Entrevistada: Sí, sí. Entonces siempre fue mi deseo el estar ahí. Porque con una líder como [directora], que está permanentemente poniéndonos en jaque, cuestionándonos; y además que nosotros podemos innovar, entonces es genial estar con alguien así, no te estancas.

Entrevistadora: Todo el tiempo aprendiendo.

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistadora: Y, ¿hace cuánto tiempo que ejerce?

Entrevistada: Mucho tiempo. A ver, yo mi primera carrera lo que yo estudié cuando salí de cuarto medio, hace muchísimos años atrás, fue la carrera de Asistente Técnico de Educación Diferencial. Después trabajé 10 años en [institución] como asistente técnico, y yo creo que ahí un poco se deriva mi forma de ser, como profesora, de abordar la diversidad sin dificultad. Porque me tocó estar con la diferencia intelectual, física y todo, y en cada uno de ellos viéndole, buscándole las posibilidades que tienen de desarrollarse. En el año 98' comencé a estudiar Pedagogía Básica, en la [universidad]. En el año 2004 me titulé. Ahí me costó un poco más porque tenía a mi hijo chico, tres años, entonces ahí fue un poco más complicado, pero finalmente lo logré. Así que amo mi profesión por eso, porque tampoco fue así tan fácil llegar a ella.

Entrevistadora: Y ahí ¿en qué colegio en el 2004?

Entrevistada: En el 2004, el primer colegio que me recibió después de [institución] fue en [colegio en calle], no sé si ubican el colegio.

Entrevistadoras: No, no lo conocemos.

Entrevistada: Es un proyecto también, su slogan es “un espacio para todos”, así que van todos los chicos ahí vulnerables o no que no han tenido cabida en otros colegios con ciertas formas y bueno, ahí también fue mi escuela. El trabajo de una metodología por proyecto, y también estar con la diversidad en el aula. Después trabajé 6 años ahí, 4 años ahí, después trabajé en [zona]. Ese fue el más tradicional digamos. Claro más como de formar después de los recreos, el himno nacional, cosas con las que yo no estoy de acuerdo, no le encuentro mucho asidero, como qué importancia dentro del aprendizaje el formarse, el llamar la

atención o estar hostigando a un niño por el pelo, el uniforme, no. Pese que aprendí mucho ahí quería estar en [colegio actual]. Porque acá el énfasis está puesto en el niño, en la niña, en su bienestar personal, primero que nada. Así que un verano le escribí a [directora] y le dije “Oye [directora], quiero postular a tu colegio”, “Ah ya, manda currículum”, así que parece que había sido una buena apoderada. Después me entrevistaron y después quedé. Así que ahí estoy, a partir de ahí se generaron otros desafíos para mí también. Con todos estos nuevos tiempos, cierto, que uno desde lo más simple, desde como uno se refiere al grupo; yo no me había hecho consciente de eso, y yo juraba que en Matemática, por lo menos sí en el postítulo nos hicieron harto énfasis en la igualdad de oportunidades en el aula incluso, así que eso ya lo tenía incorporado. Incorporado, porque al elaborar problemas siempre se nombra a los niños, al varón o a la niñita en la cocina, entonces ahí al elaborar problemas ya involucrando niñas y así distintas formas. Pero acá la exigencia era desde el saludo. Cuando me fueron a observar clase y después hacen la retroalimentación. “Y tú Violeta siempre dices: Hola chiquillos” y yo “¿enserio? Y cuántas veces dije, cuántas”... Me sentía peor. Después empecé a pensar en mí, yo tengo una hija y un hijo, y claro la clásica foto en Facebook, que Facebook te recuerda esa como “hace 10 años atrás” y salía, puse: “Feliz con mis hijos” y yo “uuuy, mi propia hija” y yo invisibilizándola desde el lenguaje, ¿cachay? Entonces a partir de ahí comenzó el desarme interior, más bien.

Entrevistadora: ¿Fue a comienzos de ejercer de profesora en [colegio]?

Entrevistada: En [colegio], sí claro. Porque si el colegio no tiene la mirada, no pone el énfasis ahí, también el profesor o la profesora no se hacen conscientes.

Entrevistadora: ¿Ese primer año fue así?

Entrevistada: Claro.

Entrevistadora: ¿De cuestionamiento?

Entrevistada: Claro, claro.

Entrevistadora: Y ¿Cómo se sentía, como nos cuenta esa idea de saber con su propia experiencia familiar, pero luego plasmarlo en la práctica, en la cotidianidad? ¿Era fácil

poder ir cambiando esas maneras de expresarse? O ¿Lo decía y de ahí lo pensaba, así como “oh, fallé”? Por ejemplo, el saludo.

Entrevistada: Sí, sí. Lo que pasa es que hacerse consciente del saludo ya te lleva a ser consciente de todo el resto de atrás, las oportunidades. Entonces ya instalando ciertos parámetros en el aula, por ejemplo, “ya, vamos a ser trabajos en grupo, va a haber jefe de grupo, el mismo número de niñas y niños”, entonces ellos ya saben. Los cursos más pequeños, niños de cuarto básico: “ya, a ver, un niño y una niña”, y entre ellos mismos se eligen, porque ya saben que tiene que haber igualdad. Y bueno, eso y ese cambio en el lenguaje no solamente fue en el lenguaje diario, sino que fue también en qué

tipo de libro yo estoy pidiendo para la lectura complementaria, cómo abordo el trabajo de igualdad de género en el aula, mi positivo principal son los libros, la lectura complementaria; así es que ahí comenzó una búsqueda nueva en ferias de libro independiente y he llegado a varios títulos que, los tengo ahí chiquillas si quieren después se los muestro, están geniales, y a varias editoriales independientes que van en la misma línea. Entonces como el colegio me respaldaba, yo comencé el primer año fue los rompecuentos que se los di de tercero a sexto básico, a todos los cursos iguales. Así que llegaron a romper la estructura de los padres, porque los padres conocen La Cenicienta, La Caperucita, la clásica ¿cierto? Los niños más pequeños lo leen y se divierten, ¿cierto? Lo leen natural, pero para los papás era como “profe, qué divertido” y es posible, los comentarios eran positivos. Después, prueba para cada uno más bien de reflexión, de qué piensas, qué sientes, crees que es posible, qué le dirías tú y todo. Lindos registros quedaron de esos, así que esa, ese cambio que incorporó el colegio [colegio] ha sido en todo ámbito, en todo ámbito, en cómo yo evalué también.

Entrevistadora: ¿Y en el trato personal con los y las estudiantes?

Entrevistada: Siempre mira, yo siempre saludo ahora a las niñas primero. Yo pensé en un momento han sido tantos años de años en que las mujeres hemos estado invisibilizadas, que ya esto tiene que cambiar de una. Así que “hola niñas, hola niños; ¿cómo están?” siempre yo los saludo así, pero antes era “hola chiquillos, ¿cómo están?, ¿cómo lo pasaron el fin de semana?” y responden todos. Ahora las niñas “hola, bien” y después los niños “hola”. Ya

están descubriendo que hay un saludo especial para ellas o para ellos. Y en sus trabajos grupales permanentemente están: “No, mira, te tocó la otra vez a ti, ahora me toca a mí” o “tú siempre quieres que lo haga yo, eres abusador, si a ti te toca también lo mismo”. Y todo un discurso más claro, consciente de en qué estamos, y eso a mí me parece tan hermoso ser parte de eso, hermoso, porque es un granito pequeño de arena, pero que se va a multiplicar en la medida en la que ella se empodere, las niñas en las salas.

Entrevistadora: Me imagino que después sus hijos, y así...

Entrevistada: ¿Cierto? Y las mamás que están contentas también, contentas con esto. Y otra mamá de niños que han hecho comentarios de “así se construye al hombre nuevo”, de esta forma, no, haces que también ellas apoyando en casa. Eso ha sido bastante interesante.

Entrevistadora: Y ¿cómo podría evaluar, si se pudiera evaluar, el proceso que vivió antes de [colegio] con lo que ahora nos está contando sobre [colegio], sobre la desconstrucción, no solo del profesionalismo, sino persona que ha vivido esa experiencia y que antes a lo mejor no la pensaba o como no la tuvo tan cercana al tema de estar abierta a todas las posibilidades y a cambiar la perspectiva que hay en otros colegios que son realmente tradicionales y son muy diferentes al [colegio]?

Entrevistada: Bueno, yo nunca estuve muy de acuerdo, como estuve primero en [institución], donde ahí la diversidad se respira, después estuve en [calle], donde también chicos con ropa de calle, con pelo azul, en fin, de diversidad socioeconómica y cultural. Sentía que yo pertenecía más a ese grupo que cuando estuve aquí en el otro colegio, en donde se separaba niños y niñas y hasta los mismos niños podía un poco decir “ah, a mí no me eligen al fútbol, porque yo soy malo” o esas típicas clasificaciones, que yo no creo que los profesores lo hagan intencionalmente, porque si uno está en esta profesión es precisamente para aportar a los seres en positivo no en negativo. No creo que un profesor va a estar en la profesión así justo para aumentar la brecha, aumentar la diferencia, no creo, sino que no se han hecho conscientes entonces yo nunca estaba muy de acuerdo con esas formas. Pero acá, claro me hice consciente, porque acá es una cosa institucional o es tema de conversación de los profes, fueron capacitaciones, fueron horas escuchando a Ana, su visión, y abordando los nuevos tiempos, que si uno, los profesores debemos darles cara a

todos los cambios sociales que hayan. Y bueno, para mí ha sido igual complejo, porque también tú pones énfasis, o sea dónde pones el énfasis, a ver, cómo estoy criando a mi hija, cómo crié a mi hijo hace 10 años atrás. Él tiene 22, cómo yo era 14 años atrás, no era la que soy ahora y lo primero fue aceptar eso, en no criticar, en criticarme, generalmente las mujeres somos muy buenas para criticarnos, tratamos siempre de ser la súper mujer, la mejor, la mamá ¿cachay? Y porque no aceptar que, bueno, si uno estuvo errada en el camino, qué bueno que vino ese cambio y que ya no, que ya me siento pololeando con el feminismo y en rehabilitación con el machismo, absolutamente en rehabilitación. Antes era como súper pará', lo que hablo con lo que hago y todo, y veo a mi hija como es también porque ella siempre ha sido [colegio], ella es amoral y todo "¿y qué tiene?", todo es completamente tan natural y normal para ella. Si yo pienso en mi hijo a esa edad, claro que él estuvo en un período súper tradicional, era distinto, entonces yo agradezco las instituciones como [colegio] que te fuerzan también a una mejora personal, como persona. Y ahora mismo, el hecho mismo de no haber ido al colegio, que siempre muy responsable que "no, pucha, que voy igual", aunque sea arrastrándome, no, me voy a dar permiso para quedarme un día, me voy a comprar el día (risas). Como te lo descuentan después, me lo voy a comprar y voy a estar tranquila esperando que el resfrío decante. Y te juro que no lo he hecho nunca. Si yo en un colegio me mandaron una carta de felicitaciones por nunca llegar atrasada, nunca faltar. Pero eso uno también cae en el extremo de la autoexigencia de "¿hasta dónde vale la pena eso?" Entonces todo eso ha ido cambiando en mí, y no es que ahora este "ahh, súper light, relax, súper hippie", pero lo que antes creía que era, era más de ropa por fuera que por dentro, me ¿cachay? Era como más "ahh, me visto hippie, soy así", pero no era por dentro po', porque por dentro todavía sigue conservando algunas prácticas que aprendí en el interior de mi familia. Ahora yo observando a mi abuela, mis tías, hasta el día de hoy son completamente machistas, entonces yo claro en el encuentro familiar ya genero la discusión con mi postura, y es la clásica "pero cómo Violetita, si tú te casaste por la Iglesia Católica", pero en realidad sabí' qué ahora ni católica soy, porque en realidad si yo sé que Dios está en mí y está en todas las personas, soy como las otras personas, las personas como yo, entonces como que no comprenden nada. Y ahí yo me di cuenta que me disparé respecto de ellas, gracias a esto, a este pequeño detalle que pa' mí fue importante, porque para mí cada día que yo me encuentro con los niños es súper importante, con las

niñas también. Es como yo llego las saludo, las caritas, la alegría que uno tiene que generar siempre en ellos, el disfrute, entonces yo ahora estoy como súper más consciente de eso, tampoco perfecta, tampoco lo voy a hacer, pero sí aportando.

Entrevistadora: Qué buena. Y con respecto a esa misma como antiguas percepciones que usted dice con respecto a ya más temas LGBTI, que se le pone como una insignia también al colegio sobre ese tema.

Entrevistada: Ah claro, hubo un reportaje me parece, que salió un reportaje entonces en lo que [directora] decía... Porque es clásico que cuando quieren, no sé, destruir a una institución sacan de contexto algo. Entonces era “todos somos trans” o “el colegio trans”, algo así. Entonces claro eso nos llegó a un WhatsApp de los profesores y todos quedamos así (gesto) algunos profesores.

Entrevistadora: “El colegio trans de Villa Alemana”.

Entrevistada: Algo así. Y que [directora] había dicho “todos somos trans”, y todos “pero qué”, “y qué van a pensar que andamos con los sendos tacos los hombres” empezaron todos a bromear al principio, pero después, pero “por qué”, “cuál era el contexto” y generó igual una discusión interna y eso yo creo que es otra riqueza de [colegio], que permanente se está discutiendo. Entonces también uno aprende a decir las cosas, a ser asertivo a comunicar y a no guardarte nada. Y claro, después [directora] nos comentó de qué se trataba y efectivamente hay que tomar una postura frente a las cosas y sí claro, uno tiene que decir “somos un colegio trans: Somos”. Somos un colegio que aborda, abraza con amorosidad la diversidad, no con miedo, no con nada y menos con reticencia, porque pensando en el mismo caso de Martina. Cuando [directora] nos comentó que iba a llegar, siempre fue Martina, y ella es Martina para todos los compañeros y para mí es Martina, es una niña feliz.

Entrevistadora: ¿En qué curso llegó?

Entrevistada: Tercero básico. Llegó este año. Yo la tengo en las clases de Lenguaje, así es que no hay algo que no se permite en el colegio.

Entrevistadora: ¿Y los niños saben? O sea, ¿saben que pasó por un período de transición?

Entrevistada: Lo que pasa es que ese período yo creo que lo está viviendo recién, porque está siendo acompañada por la psicóloga, por lo que comentó la mamá en un e-mail. Pero los compañeros no saben nada, yo no sé, lo hemos hablado con los profesores. ¿Será preciso que ellos conozcan? Quisiera a lo mejor tener esa respuesta de un especialista. ¿Será necesario? A mi juicio creo que no.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque ellos empezaron a construir su relación a partir de este año con ella. Y si ella se está reinventando, lo pasó mal en el colegio anterior... Porque ahí fue su transición me parece, lo pasaba pésimo, llegó acá y fue nueva y se integró bien. Yo creo que hay que salvaguardar eso, cierto, para qué ponerla en una situación incómoda. ¿Para qué?

Entrevistada: Hubiese sido distinto si el proceso lo hubiese vivido ahí con ese curso y de un momento a otro, llegar vestida o con otro corte. Ahí hubiese sido distinto, ahí yo creo que los niños debieran haber comentado. Pero cuando ya llega directamente con el cambio, es así. Y hay que validar la existencia de ese género que ella eligió, claro. Profe y usted antes de Martina, ¿no le había hecho clases a ningún estudiante trans?

Entrevistada: Es que acá ahora yo como revisando un poco mis experiencias anteriores, lo más probable es que en [colegio calle] haya habido en aquel tiempo más casos, pero como que todavía no estaba en boga ni nada, ni estaba siendo estudiado el tema. Entonces también se aborda de la misma forma, de la misma forma que abordamos en [institución], o sea por el nombre de pila de cada uno y ya, y vamos todos a hacer la actividad, todos a colaborar y trabajemos en equipo, nos ayudamos, en fin, esa siempre ha sido la forma. Entonces sin caer un poco en el diagnóstico, que “ah, quién es este niño, esta niña”, el diagnóstico, y a partir de eso un techo para él. No, generalmente cuando dicen “oh, viene este niño, trae tal diagnóstico”, ni lo veo al principio, ni lo veo, porque prefiero el encuentro con él o con ella, en todo el mes de marzo, abril y tener mi propia visión porque el diagnóstico también puede corresponder a un momento de su vida, y no necesariamente toda su vida, su comportamiento va cambiando, así es que ahí yo creo que a lo mejor sí,

habría posibilidades. Es que acá en el colegio hay otros chicos, por ejemplo, acá hay un chico de sexto que también cuando ha habido actividad artística y va a bailar, se pinta los labios rojos, ha comentado a su curso que no sabe todavía si le gustan las niñas o los niños, y lo comenta con naturalidad y el curso lo escucha con naturalidad y todo porque además en el colegio hay instancias como la semana integrada, en donde se hablan estos temas. Entonces los niños están acostumbrados a escuchar, o a compartir con personas... Me acuerdo en algún año fueron familias homoparentales, tipos de familia, era lo que... Y tuvimos experiencia y los niños escuchaban, comentaban, sabían que una compañera tenía dos mamás. No es tema, ellos decían “si se aman, está bien”. Entonces cuando un niño pequeño te dice eso, ¿qué harás tú? O sea, yo no tengo más cuchara que meter porque ellos son mucho más claros que nosotros, que como en mi

época fuimos. Éramos tan pavos que todo lo creíamos. Yo creo que todo eso ha sido la antesala de que ellos puedan abordar en forma natural a los compañeros distintos. Así como que sea una niña trans, la primera niña, no sé si ha habido casos anteriores.

Entrevistadora: ¿Y cómo ha sido esa experiencia? Usted como profesora y ella como estudiante...

Entrevistada: Mira, a mí lo que me llamó la atención es que ella venía como muy marcado lo rosado en ella, mucho rosado brillo, así, que era como exagerado, porque acá en [colegio], en realidad los niños andan con orejas de gato, se hacen moños arriba, no sé, son como, se prestan la ropa, no sé, entonces como que venía como muy marcada en lo femenino clásico, antiguo, en ese rosado. Me imagino que ahí también tiene que haber un proceso de ahí de la madre, que le compra la ropa no, le compra los accesorios. Eso ha ido bajando, pero al principio era como muy, como que incluso

chocaba, porque dentro de todo ver algo tan rosado, es muy raro en [colegio]. Pero ahora ya no tanto, yo la verdad es que no, al principio, acostumbro mucho a ser de piel, entonces con ella en alguna ocasión (gesto de poner la mano en su hombro), “ya Martina tenemos que dejar la sala”, “suélteme” y corrió el brazo para atrás, se puso como agresiva. Yo: “Martina”, y ella: “no, usted me empujó” y yo: “No, Martina, yo te tomé el brazo, pero si te molesta no lo voy a hacer más”. Así que ahí lo comenté con mis colegas y dijeron “oh,

chuta”, entendiendo siempre viene de un proceso complejo de otro año, entonces ahí nuestra comprensión, ni quedarnos pegados con el tema, fue no, a lo mejor no quiere que la toque cuando vamos saliendo de la sala, y no lo hago más, pero reaccionó así yo creo que por las historias que traía de antes. Así es que sólo comprenderla, sólo comprenderla. Me mira mucho sí cuando trabajamos en el aula, siempre me está mirando mucho cuando hablo con las otras niñas, lo niños, me observa hartito. Seguramente debe, algo le debe pasar también, porque en tercero básico ya ha conocido varios profesores y profesoras, tendrá sus propias conclusiones.

Entrevistadora: ¿Nunca le ha comentado sobre su cambio?

Entrevistada: No, porque recién estamos estableciendo la confianza y yo no quiero, yo tiendo un poco a ser como profesora un poco invasiva de pronto “ay, hola, ¿cómo...? Respóndeme”. Buscando, buscando la respuesta. He aprendido también a no hacerlo, así que tampoco he querido como preguntarle cosas más personales, ni siquiera del colegio anterior. Estuvo un largo período con licencia, se había fracturado la pierna así es que ahí cuando volvió, todos los compañeros y compañeras ayudándole, la llevan en la silla de ruedas, la traían, que te abro la colación, así muy amorosos con ella. Entonces ella así casi como una diosa en la silla de ruedas y todos alrededor, te juro. Es que ellos son así amorosos con todos, ese curso es muy amoroso. Y, pero no, no ha habido ninguna otra dificultad digamos. Ahora por fin me dio las pruebas pendientes que tenía, porque ahí parece que no había mucho control del tema escolar, y le fue súper bien, es una chica súper capaz. Lo que sí, no sé por qué me habrá dicho que no había leído el libro. La mamá dijo que sí. Ahí me quedó como una nebulosa, no, no sé todavía, pero bueno, finalmente lo había leído sí, porque pudo dar la prueba exitosamente.

Entrevistadora: Pienso en cómo ella a lo mejor se siente ahora con este cambio, me imagino en un entorno mucho más seguro que el colegio anterior, y si usted nota en sus prácticas como de docente si ella se ve segura, o sea, se siente segura. Cómo podría identificar su autoestima, tiene algunos temores con respecto al futuro de o preocupaciones, no sé, qué es lo que piensa como del futuro ella, que ojalá esperemos que pudiera salir de cuarto medio ahí, pero en el caso que no fuese así...

Entrevistada: Ojalá que antes de eso la Ley de Identidad de Género ya esté aprobada, que por favor evolucionemos como sociedad y pueda tener su nombre social para todos. No sé, no pienso mucho en el futuro. Me gusta siempre llevar a los niños y a las niñas al presente, hacer esos ejercicios de respiración profunda, de situarlos en el aquí ahora para que disfruten, porque muchas veces los niños escuchan tanto a los adultos que estamos siempre en el futuro o en el pasado y ellos también. “Quiero ser futbolista para ganar mucho dinero”... “Hijo, pero por qué, juega a la pelota tranquilo, juega y

pásalo bien”. “No, es que si soy futbolista...”. “¡Tranqui! Deja a los futbolistas que tengan su plata y tú eres niño y pásalo bien ahora”. Entonces hay muchos niños que están en el futuro y como eso no creo que sea bueno, porque aumenta la ansiedad, trato siempre situarlos. Yo a ella la veo alegre. Tengo unas fotos por ahí de trabajo grupal –si quieren luego se las muestro. La veo alegre compartiendo en las tareas. Creo que el primer indicador para ver si un niño o niña está bien, es la sonrisa, cómo saluda. Ahora, aún no se suma mucho al trabajo grupal, no aporta considerablemente, ni tampoco termina la tarea, pero porque está en un proceso de integración a las formas que tenemos de trabajo. Entonces eso también está permitido; tiene que tomar su tiempo y ver en donde va a tener cabida y cómo demostrar su habilidad con el grupo. Mientras tanto, está con niñas y niños ahí, que los puse como bien intencionadamente para que la potenciaron en el trabajo grupal. Pero lo que espero para ella es que ojalá –para cualquier otro niño o niña- es que tengan esa Ley que los ampare y que los haga válidos igual que cualquier otro ser. Yo creo que eso es como muy importante, cierto.

Entrevistadora: ¿Y alguna conversación o situación que la haya marcado o llamado la atención?

Entrevistada: Me llamó la atención, que yo lo comenté hace poco, bueno, ella estuvo un largo período en silla de ruedas, fue un mes y algo. Que en un momento en la sala se estaba estimulando su parte genital, ella. No con la mano, sino que con un objeto, con una botella. Bueno, eso es habitual en los niños, por eso tampoco hice alarde ni nada, “ahh” ni nada, porque es habitual en los niños que se estimulen en la silla o en alguna parte. Bueno, así que dije “Martina, ¿dejemos la botella allá para que tú puedas trabajar más cómoda, te acerques a la mesa?” “Ah, ya, sí”. Ahora, es situación que yo le ofrecí a la mamá por mail

si fuera necesario hablarlo con la psicóloga. No sé qué pasa en su interior, si ahí hay una como, una poca coherencia entre lo que ella quiere ser o es de corazón, y su parte física, cachay. No he averiguado más de eso, pero me ofrecí con los papás de Martina para que la psicóloga me contactara y todo. No lo encuentro grave, porque es legítimo también que conozca su cuerpo. Ahora, si estuvo mucho tiempo en cama, también, es obvio que iba a ser más proclive a conocerlo. También se entiende eso. Así que no volvió a ocurrir y nada. Ahora, si yo llegara a conocer a la mamá, “bueno, dile que si se quiere tocar que lo haga en su pieza a puertas cerradas” y punto; sin satanizar nada. Pero no hemos llegado a ese encuentro, porque la mamá todavía está en entrevistas con la profesora jefe y todo. Pero fue ese hecho puntual, porque el resto se comporta como niña, todo. Tiene muchas amiguitas, amigos también; no veo mayores diferencias. No veo mayores diferencias.

Entrevistadora: Con respecto a la orientación sexual que pudiese tener. ¿Qué piensa al respecto? O sea, no sé abrir la pregunta sin direccionarla, pero si es que piensa que podría ser, o sea, ¿qué piensa sobre los niños trans y su orientación sexual?

Entrevistada: Bueno, lo que pensaría de cualquier otra persona. La orientación sexual es una opción absolutamente personal, íntima. Así es que respetarla cualquier sea la opción que tome el ser.

Entrevistadora: Y cree que la sociedad está preparada para entender y comprender que uno puede hacer un cambio de género y la orientación no necesariamente va ligada a la heterosexualidad con ese cambio porque uno puede pensar que si Martina ahora es Martina y uno podría creer que le van a gustar los hombres, pero por la heterosexualidad, como que tenemos marcado...

Entrevistada: Le podría gustar una niña... Claro... me perdí, me perdí..

Entrevistadora: Si piensa que la sociedad, porque los compañeros, las compañeras... Porque claro, uno piensa en el bienestar que ellos puedan desenvolverse y ellas puedan desenvolverse de manera libre, pero ¿Qué pasa cuando el amor de una persona que no ha vivido por ese cambio se enfrenta a una persona que sí lo vivió y tiene que conocer ese proceso también? Es difícil eso.

Entrevistadora; Es difícil. Mira, yo no sé si la sociedad como está ahora está preparada. Yo creo que no. Pero nosotros estamos aportando y ustedes también a que las futuras generaciones sean mejor sociedad. Y ahí sí que hablo en futuro. Pensando en los niños en las niñas que estamos educando, formando. Son tantas horas que pasan con nosotros, que tenemos que tener también claro de qué queremos como sociedad y como grupo idealista, porque los profesores somos 100% idealistas. Si no lo fuéramos, entonces nos vamos a la casa, porque siempre queremos algo mejor y queremos llegar a algo mejor. Ahora, en la medida que se generen ambientes respetuosos en las escuelas, yo creo que lo vamos a alcanzar, pero es un proceso largo. Ahora como están no creo, no creo. Hay tanta gente, bueno, como que siento que se han endurecido las partes. Como que los homofóbicos están más homofóbicos, como que no sé, los evangélicos están más endurecidos en su postura, las feministas más endurecidas en su postura. No creo que eso también sea bueno. Tenemos que buscar puntos de convergencia, pero bueno, esa gente también no la vamos a cambiar, si nosotros tenemos que focalizarnos en los niños y en las niñas, en esas generaciones futuras. Así es que creo que ahí pienso en el futuro, pienso en que sí hay esperanza.

Entrevistadora: Yo creo que una sociedad nunca va a estar completamente lista para un cambio; hay que hacerlo no más.

Entrevistadora: ¿Cierto? Creerlo.

Entrevistadora: En esa medida, claro.

Entrevistada: Y vivirlo.

Entrevistadora: Y hacerlo.

Entrevistadora: ¿Algo que nos quiera contar? ¿Quizás una experiencia más cercana? Yo creo que ya nos contó varias situaciones, como la relación... Bueno, igual usted dijo que la observaba harto, que quizás eso le llamaba la atención, que quizás todavía no es tan cercana, porque está haciendo un proceso de integración, pero en general siente que es una relación...

Entrevistada: Les puedo contar a fin de año. Me dejan su mail y les cuento qué construimos

con Martina, porque sí seguro que vamos a construir una relación. Pero con ella no ha sido inmediato. Mira ese tercero básico lo conocí este año. La mayoría me conocía de antes, de cursos más bajos. “¡Ah, tía Viole!” Ellos me conocen por la biblioteca y todo, pero en cambio ella no me conocía, entonces tampoco se ha acercado a mí y yo más a ella, porque tiene que tener su proceso también, pero yo la aprecio, la valoro igual que a cualquier otro niño o niña de la sala. Exactamente igual.

Entrevistadora: Y para concluir, ¿Cómo ha sido la experiencia de tener a Martina dentro de la sala de clase? ¿En las prácticas pedagógicas ha cambiado algo o ha sido totalmente igual?

Entrevistada: No, las prácticas no han cambiado. Estoy más consciente sí, porque bueno, el encuentro diario con los niños, las niñas ya es un desafío. Pero más aún cuando hay un niño o una niña que viene dañado, con su autoestima un poco mermada a tan corta edad es delicado. Entonces yo tengo que ser cuidadosa en cómo me refiero, en todo. Ultra cuidadosa para que su encuentro ahí conmigo ahí en el colegio sea lo más positivo posible y propenda al aprendizaje, porque si en algún momento se siente mal se queda con eso, pucha, cómo vamos a llegar al ansiado aprendizaje, aprendizaje significativo si está triste o algo. Así es que como te decía, un indicador es verle la carita sonriente y ahí como que me quedas tranquila con eso.

Entrevistadoras: Muchas gracias. Ha sido muy grata la conversación. Sí, muy rápido se me pasó. Es que es otra visión totalmente, su pensamiento como persona yo creo que ayuda bastante al tema de aceptar estos procesos que pasa gente. Entonces en ningún momento hay una postura de rechazo a no querer compartir con ella, a no querer enseñar, entonces es muy agradable de escuchar.

Entrevistadora: Luego de leer y preparar todo nuestro planteamiento del problema, donde la realidad en Chile es tan contraria, o sea, muy adversa, donde las discriminaciones, la violencia que se genera en tantas escuelas ocurre y que hay profesores que son parte de eso. Entonces escuchar una experiencia como esta y poder plasmarla en nuestro trabajo va a ser muy, muy bueno para nosotras y en general para todos los que nos lean el trabajo...

Entrevistadora: Es reconfortante.

Entrevistadora: Qué bueno, hay esperanza.

Entrevistadora: Eso me da. Sí se puede.

Entrevistada: Se puede, pero teniendo que desde el amor estamos en esta profesión. No estamos desde otra cosa. No es por el dinero... Es como tú trasciendes, pero desde el amor con él o con ella. Porque la otra vez hacíamos el ejercicio con la [directora]. ¿Qué recordamos nosotros de los profesores que nos hicieron clases cuando pequeños? ¿Recuerdo yo contenido, una actividad, o una palabra, o un gesto, o un aroma? Claro, uno generalmente es una situación puntual, pero claro, si uno dice “hubo un profesor en mí, ¿Por qué yo no voy a ser un profesor, una profesora así también que deje algo bueno en el otro?” Que sus experiencias sean lo mejor posible en el colegio.

Entrevistadora: Súper.

Testimonio escrito de Lucas

Profesor de Martina

Colegio particular de Villa Alemana

Trabajar con niños trans es una gran oportunidad de aprendizaje tanto profesional como en el aspecto humano. En el aspecto profesional, me ha permitido interiorizarme en la temática y a actualizar la mirada respecto a género y sexualidad. En el aspecto humano, me ha permitido sensibilizarme respecto al tema y empezar a buscar herramientas para trabajar el tema con los y las estudiantes.

En una primera instancia, cuando supe que llegaría esta pequeña mi sensación fue de expectación. Cuando hablamos de niños y niñas trans, contamos con experiencias previas, de chicos que ya están en Enseñanza Media, de los que hemos presenciado cambios a lo largo de estos años. Por lo tanto, más que un gran acontecimiento, se trató de un paso más en este ‘reconocer y valorar’ a las personas independiente de su género.

Sí existe un poco de temor de mi parte, pues como profesor de la asignatura de Ciencias Naturales, más tarde debo trabajar la temática y pienso que aún no estoy preparado (pues mi formación no cuenta con preparación) para enfrentar la situación.

Sin duda este tema trae cambios no solo en los niños y niñas trans y su contexto cercano, sino también en quienes trabajamos con ellos y ellas, lo que representa desafíos en el plano profesional y sobre todo representa un crecimiento como ser humano.

Entrevista a Lucas

Profesor de Martina

Colegio particular de Villa Alemana

Entrevistadora: Ya, David. Primero que nada gracias por la disposición, porque nos ha costado mucho hacer esto. Pero así, “al grano”, lo que necesitamos saber y lo que le hemos pedido a las otras profes y a Paola, es que nos cuentes tu experiencia, así desde lo más profundo, que has vivido con este estudiante transgénero a quien le haces clases.

Entrevistado: La verdad es que, como les conté en el documento que les mandé, no es novedad acá. Porque nosotros al tener una alumna como Martina no es tema acá. No es tema porque no va más allá de lo que nosotros podemos esperar. Algo extraño, algo raro, que no sea lo que está ocurriendo en nuestra sociedad actualmente. Y considerando también que tenemos casos de chicos que ya están en enseñanza media. Entonces eso no, la verdad, no ha sido novedad. Lo que me ha conflictuado un poco, no sé si les comenté también, es estar propenso a errores. No se po', de repente cuando haces clases puedes referirte a un niño o niña y tal vez equivocarte en eso y hacer, cometer ese error. En el caso particular de un niño trans es como, creo que es el temor más grande que he tenido. Decirle otro nombre, por ejemplo, y que se malentienda. Por el hecho de cometer un error. Errores que se comenten de repente. Los casos de los chicos que están en EM yo cuando les hice clases, eran pequeñas. Las conocí en otra etapa de su vida. Me ocurre de repente que los veo ahora y también me ha costado. Como no es habitual, como no es cotidiano para mí, me ha costado hacer el enganche con la nueva visión que tengo de ellos. Las conocí en un momento y luego las perdí. Los perdí de vista. Y llega un punto en que ellos tienen cambios, cambios en los que yo no participo, porque no los estaba viendo día a día y de repente en actividades que son conjuntas nos encontramos y es como la dificultad de procesar la información más que de asumirla como tal. Creo yo que es eso la dificultad de profé más grande que he tenido. Así como hacer el cambio más que nada por un tema de habitualidad. Más que cuánto tiempo el que veo los chicos allá, cuántas veces a la semana

me encuentro con ellos y puedo saludarlos, por ejemplo. Yo creo que si fuera más habitual, si fuese a diario, no sería un tema. Como lo que ocurre con Martina. Martina es Martina y no es tema. Entonces en clases tampoco es tema, tampoco es, se le trata distinto, se le trata diferente. Se asume con la habitualidad de una clase normal de un niño o niña; cualquiera. No se le hace diferencia.

Entrevistadora: ¿De qué le haces clases? ¿De Ciencias?

Entrevistado: Ciencias, sí.

Entrevistadora: ¿Sólo Ciencias Naturales?

Entrevistado: Sólo Ciencias, sí.

Entrevistadora: ¿Y el trato personal con ella?

Entrevistado: Tal como ocurre con todos niños y niñas. Algunos se acercan más, otros se acercan menos. En el caso de Martina, Martina no es de acercarse, no es de, típico que unos niños llegas tú a la sala y te reciben con un abrazo... No, no es de cercanía, ella. Puede ser porque viene recién llegando y está viendo cómo desenvolverse en este nuevo ambiente. También la han recibido súper bien por lo demás. Pero el trato con ella yo diría que es un trato como es como lo es con cualquier de los otros niños y niñas.

Entrevistadora: ¿Primera vez que le haces clases a una niña trans en un nivel tan pequeño?

Entrevistado: Sí, primera vez.

Entrevistadora: Y eso cómo crees tú que en comparación a su proceso educativo, que es más inicial que otros estudiantes que son grandes, incluso superiores. Porque nos manifestabas en la redacción que tenías temores a algunas materias que hay que pasar.

Entrevistado: Más adelante, claro. En sexto básico, por ejemplo, se habla del aparato reproductor y cuando hablamos de aparato reproductor, tenemos que hablar también de género. Hablamos de género, entramos a una zona de conflicto. Conflicto de intereses, conflicto de opinión también. Y yo creo que ese va a ser el desafío más grande. Todavía no

lo veo, no me enfrento a ese desafío, pero creo que cuando lo enfrente, ya es dos años más, tres, va a ser tema. Va a ser tema no en cuanto a predisponerme o conflictuarme a mí, sino a cómo lo planteo, como lo presento. Es un tema más bien pedagógico, más que valórico o de mis creencias personales. Yo creo que por ahí va. Más en lo pedagógico.

Entrevistadora: Porque tú hablas de desafíos, te refieres así. Por ejemplo temores, miedos, como quizás fortalezas o algo beneficioso.

Entrevistado: Por lo general este tema en particular no resulta un temor, porque creo que el colegio en su discurso, en su planteamiento, en su proyecto educativo tiene las cosas súper claras y desde ahí creo yo que los apoderados cuando saben y conocen a lo que van también tienen que comprender que estas cosas está planteado en el proyecto educativo, eso es parte de los lineamientos del colegio y son temas que no se rehúyen, son temas que se tocan. Hay un respaldo detrás. Temor no. Creo yo que es un desafío, sí. Porque en la formación no plantean esto. En la especialidad tampoco.

Entrevistadora: ¿Y cómo fue para ti? ¿Un proceso autodidacta?

Entrevistado: Es que yo creo que es un proceso que está recién comenzando. Porque es la primera niña que tengo trans. No lo he vivido antes, entonces va a ser autodidacta. Tiene que ser así. Y obvio que con el apoyo de la Coordinadora de Género, con el apoyo de dirección, con el apoyo de UTP, con el apoyo de PIE. O sea, creo que no es un tema que yo en lo profesional pueda afrontar solo. Debo estar apoyado por todos estos elementos que están en el colegio para justamente apoyar en el proceso.

Entrevistadora: Porque si lo comparas, tú dices que es como cualquier niño o niña...

Entrevistado: En lo pedagógico, sí.

Entrevistadora: Si tuvieras que hacer una comparación más detallada. ¿Alguna diferencia, aunque sea la más mínima?

Entrevistado: Que yo pueda percibir o en cuanto a mí...

Entrevistadora: Ambas.

Entrevistado: Mira, Martina tiende a ser más exagerada en los gestos, en ciertos estereotipos como niña. El uso de ciertos elementos: Muy rosado... Suele ser como, suele a esa exageración comparado con el resto de sus compañeras. En cuanto a mi disposición no, creo que nada.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que pasa eso de la exageración?

Entrevistado: No lo sé, no lo sé. Puede ser, no sé, es especulación. Estoy especulando: Puede ser que en la búsqueda de quién es, está esto de que tal vez el exagerar ciertas cosas la hace sentirse más niña.

Entrevistadora: Y en otros colegios... ¿O este colegio es el primero en que trabajas?

Entrevistado: Trabajé en otro colegio antes, pero fueron, no sé, tres meses.

Entrevistadora: Como un reemplazo.

Entrevistado: Claro.

Entrevistadora: Y tampoco ningún tipo de este caso...

Entrevistado: Aparte era un colegio evangélico, creo, entonces...

Entrevistadora: ¿De acá de Villa Alemana igual?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Entonces tu primer caso sería como [colegio]. Tu primera experiencia...

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Cuántos años llevas trabajando acá?

Entrevistado: Desde 2010. 9 años.

Entrevistadora: Igual hartó. ¿Y cómo ha sido? ¿Cómo lo has vivido?

Entrevistado: Es que he vivido distintos procesos acá igual. Creo que todavía es un proceso como de adaptación. Aquí el cambio siempre es...

Entrevistadora: Es constante.

Entrevistado: Sí. Aquí se vive el cambio. Siempre hay cambios, cambios. Creo yo que, comentaba con mis colegas hace un tiempo: Creo que he trabajado mi nivel de flexibilidad en el colegio. Mi nivel de tolerancia y también trabajar las expectativas respecto a la situación y a las personas mismas.

Entrevistadora: ¿Y por qué tanto cambio?

Entrevistado: Porque creo que es un colegio que apuesta a la construcción del proyecto en virtud de ciertos elementos claves, pero a la vez es un colegio que en su proyecto educativo está abierto al cambio y el cambio está siempre. Como dice una canción por ahí: Lo único permanente es el cambio. Entonces estamos siempre cambiando. El colegio obviamente tiene que siempre adaptarse a lo que va apareciendo, por ejemplo. 2010 esto no era tema, porque no estaba presente. Entonces el tema hace unos años atrás empieza a emerger esta temática y se empieza a trabajar y se le da la importancia que se visualiza en el momento. Poco a poco adquiere más importancia y, no sé, por ejemplo el hecho que haya una Coordinadora de Género ahora. O sea, hace unos años atrás no era tema. No estaba ni siquiera creo yo en proyección, porque no se visibilizaba el tema. Ahora que se visibiliza se trabaja en función de eso y se establecen ciertas líneas de acción y por lo mismo cada vez que va surgiendo elementos o temas emergentes, el colegio tiene que adaptarse a esos temas emergentes. Por eso el cambio. El cambio siempre está, porque el colegio se va adaptando a la realidad. Claro que quedamos súper atrás sí con lo que está ocurriendo en la sociedad. Me imagino un colegio más tradicional, más todavía. Es eso. El colegio se adapta a lo que está ocurriendo. Se adapta a la contingencia, se adapta a las necesidades que se visualizan.

Entrevistadora: Lo plantea, por ejemplo cómo lo plantea tus colegas, dirección, esta misma coordinadora de género. Cómo es que lo viven ellos, ellas.

Entrevistado: ¿Con respecto a...?

Entrevistadora: Con respecto al cambio que hablas tú de esta proyección hacia la apertura de género.

Entrevistado: Creo que desde dirección es donde se definen los lineamientos y está este liderazgo que establece la dirección que es también compartido. Siempre las temáticas emergen de dirección. La mayoría de ellas. Las otras de los profesores, pero la mayoría emerge de dirección. La misma dirección es la que está siempre planteando la necesidad de cambiar ciertos elementos. Y a la vez, al ser dirección y sostenedor al mismo tiempo, creo que tiene una mayor facilidad para generar estos cambios, estas modificaciones. Porque me imagino que en otros colegios donde el sostenedor es uno, el director es otro, no es tan fácil para el director tratar de proponer nuevos elementos del currículum, por ejemplo. Tratar de proponer nuevos elementos que se añadan al proyecto educativo. Creo que esa es la ventaja que tiene este colegio. Que al ser director y sostenedor a la vez y administradora, el sostenedor está presente en distintos estamentos. Por lo tanto es más sencillo que se visibilicen los cambios y las necesidades de cambio que van surgiendo.

Entrevistadora: En cuanto a tus prácticas cotidianas con los niños en la sala. ¿Cómo visualizas tú con respecto a tener a Martina ahí con todos? ¿Tú piensas que tus prácticas se enmarcan dentro de un tipo como de justicia? Como que tus prácticas, ¿Podrían ser o situarse en ese marco de la Justicia Social, Escolar?

Entrevistado: Sería un poco arrogante decir que mis prácticas son, apuntan a eso, trato de en lo posible de ser súper profesional primero en el trato, súper profesional en la responsabilidad que significa estar educando. De ahí a si sea justo o no, la verdad es que no lo sé. No soy quien para decir eso, pero si intento dar lo mejor de mí en lo profesional, en lo valórico y sobre todo en que cada uno de los niños o niñas a los que hago clase se desarrollen y puedan conseguir no solamente el conocimiento, sino también empatizar y ser más persona.

Entrevistadora: Y en ese sentido ¿Cómo crees que atiendes a la diversidad? en este caso ¿diversidad sexual y de género?

Entrevistado: Mmm... creo que en ver a la diversidad, estamos hace un tiempo trabajando con el proyecto de integración, el PIE, y comenzamos a establecer prácticas un poco más inclusivas. Desde buscar desde la metodología, cambios en trabajo en el aula, cambio en las evaluaciones, y desde ahí creo que también poco a poco va surgiendo el tema trans que, la verdad que siento que no ha sido vivido plenamente, porque Martina faltó tuvo ausente, no te aseguro cuánto pero tiene que haber sido un mes y medio o dos meses, porque tuvo un esguince, no una fractura, una fractura, sí, entonces no viví con ella su proceso completo, el semestre completo, la mitad del semestre que faltó. La disposición está, la intención está, la verdad yo creo que lo que más he podido hacer hasta ahora es no hacer diferencias, apoyarla cuando lo requiere, permitir que trabaje en equipo, que sus compañeros y compañeras trabajen con ella, apuntar a que lo que se habla, lo que se trabaja en cuanto a contenido, en cuanto a temáticas, en cuanto a actitudes no sea discriminador. Tratar de que si se juntan en grupo, que los grupos en general, que cuando hablamos de inclusividad yo creo que se puede abordar de muchos aspectos y dedicarse exclusivamente a diversidad sexual todavía yo creo que me falta ahondar más en el tema, creo que no tengo el suficiente conocimiento aún o el suficiente manejo aún para referirme así como “estas son las formas en las que yo trabajo la diversidad sexual”, siento que aún estoy en pañales creo yo, todos estamos recién comenzando.

Entrevistadora: ¿Y tenías algún, no sé si la palabra es prejuicio pero, si tenías alguna predisposición antes de conocer a Martina? En cuanto a su imagen, corporal, su forma de relacionarse... ¿Imaginaste cómo era antes de conocerla?

Entrevistado: No.

Entrevistadora: ¿No?

Entrevistado: No. Porque, es que no fue tema en realidad. Llega Martina es trans, listo. De hecho llegó más tarde, llegó, creo que no entró junto con todos los niños y niñas, entonces estaban todos como esperando, llegó unos días más tarde, creo, creo. No te puedo asegurar eso.

Entrevistada: Y apoderados y compañeros y compañeras, ¿Saben? ¿Qué es una niña trans?

Entrevistado: No lo sé. Esa información lo sabe la profe jefe. No tengo información sobre eso.

Entrevistadora: ¿y tú crees que sería diferente si es que supieran o no supieran?

Entrevistado: La verdad es que en el colegio tú puedes encontrar una gran variedad de apoderados. La verdad es que desconozco cómo son los apoderados de ese curso porque no me ha tocado establecer una relación más cercana con ellos, más que enviar información suficiente como para que su hijo trabaje. Esa es la función de la profesora jefe. Entonces ahí yo no te podría decir creo que sería diferente, creo que sería mejor, que sería peor, no lo sé. Porque desconozco el grupo en general.

Entrevistadora: ¿Y con los mismos niños?

Entrevistado: Tal vez, estoy siendo súper prejuicioso, tal vez con algunos sería diferente, pero creo que con la mayoría no. Creo que a los niños desde pequeños se les educa en el respeto, se les educa en convivir, en saber convivir. Creo yo que no. Tal vez, también estoy siendo prejuicioso, tal vez para algunos no sé po, de repente en algún estado de enojo o de rabia podría hacer o decir algo, creo que sí, hay ciertas niñas de ese curso que son un poquito impulsivo, entonces podría ser, creo, que reaccionaran distinto al conocer que Martina es trans. Pero no podría asegurar nada la verdad.

Entrevistadora: ‘¿Y qué opinión tienes al respecto? ¿Qué es mejor, que lo niños sepan o que se resguarde la información solo para Martina y su familia y para ustedes?’

Entrevistado: No lo sé, la verdad es que no lo sé.

Entrevistadora: ¿Nunca te lo has preguntado?

Entrevistado: si, me lo he preguntado. Pero no he llegado a la respuesta, es que no sé cuál sería la edad así como en que ellos puedan comprender y puedan aceptar sin discriminar. Te podría decir todas las edades pero va a depender mucho del grupo humano, y mucho de sus padres también, de la formación de las familias. Porque así como también tu encuentras que aceptan la diversidad en todo ámbito, también vas a encontrar familias acá que son súper cerrados y súper dogmáticos, entonces, como te decía antes hay una variedad de familias y

con religiones distintas que guían su vida. Y estas cosas son como que el demonio viene a atacarlos, entonces no sé la verdad. Difícil, es difícil, creo que hay que lidiar con eso, con el contexto, con un grupo humano que está alrededor, tanto con los niños como los padres de esos niños; y creo también que de repente tiene que ver con cuánto tiempo lleva el niño o la niña aquí en el colegio, cuánto ha trabajado las temáticas a lo largo del tema. Tenemos un programa de desarrollo personal que llevamos trabajando desde Pre Básica hasta cuarto medio, y de repente cuando se integra un niño en tercero o cuarto básico y niñas en tercero y cuarto básico, hay todo un trabajo detrás que no viene y la continuación de este trabajo cuando el resto, no es la misma cuando no la viviste tres años antes o dos años antes, porque hay temas que se tratan, hay valores que se tratan, hay actitudes que se van trabajando, entonces yo creo que depende de muchos factores, hay varios factores involucrados, sino creo que no, yo creo que en particular no, no podría dar una respuesta a eso.

Entrevistadora: En la narración igual hablaste que con el paso del tiempo has ido deconstruyéndote a ti mismo, como ser humano. ¿A qué te referías con la utilización de esa palabra?

Entrevistado: si no me equivoco tiene que ver con la formación clásica que uno recibe, cuando estaba en Enseñanza Básica en los años 90', la verdad es que esto no era tema. A lo más en Enseñanza Media estaba el niño que todos decían que era afeminado o la niña que todos decían la machorra. Eso fue lo que yo viví en la Enseñanza Media, donde claro se apuntaba, se señalaba a aquella persona o aquel hombre que tenía características femeninas y también aquella mujer que se comportaba distinto al canon establecido. Entonces entrar en una temática distinta y un cambio social que se está viniendo actualmente, creo que tiene que ver con dejar esas cosas atrás y transformarse, adquirir nuevos elementos que ayudan a, tanto en lo funcional como en lo personal.

Entrevistadora: ¿Y te costó mucho llegar a esa transformación?

Entrevistado: No. Yo creo que no. Creo que, como te decía antes, con el paso del tiempo yo he aprendido a, yo he aprendido a conocerme y que soy bastante flexible en realidad, no sé, en mi familia por un lado es, tengo una familia que es por parte de mamá es evangélica, por

tanto ahí ya hay un cierto sesgo en cuanto a este tema por ejemplo, sesgo ideológico, sesgo religioso, pero que en verdad no ha afectado la construcción mía. Creo yo que desde pequeño, no pequeño, pero en la Enseñanza Media comencé a preguntarme por qué, por qué tenía que ser así, por qué tiene que ser esto, necesito justificación para ciertas cosas que me dicen así “oye esto es así”, ya pero “por qué”, “por qué es así”. “Por qué me dices que esto es así y yo tengo que ser así”. Entonces creo que esa apertura que comienza a darse en Enseñanza Media me ayuda a que con el paso del tiempo yo pueda estar en construcción como persona y creo también que la profesión me exige a hacerlo. Creo yo que quedarme con una construcción de mi formación inicial en la pedagogía por ejemplo, creo yo que sería como estancarme como profesional, no avanzar; creo que las profesiones como las nuestras que involucran temas sociales están en, por ser ciencias sociales, están reconstruyéndose y deconstruyéndose también. Entonces, nosotros tenemos que estar ahí, en esa misma reconstrucción. Sino quedamos obsoletos, y la verdad que quedamos con un discurso antiguo que, en este caso, en este colegio, no funcionaría.

Entrevistadora: ¿Y crees que si no hubieses entrado a este colegio, o sea, a lo mejor tu mismo caso con Martina en otro colegio hubiera sido distinto? Cómo piensas que sería la realidad?

Entrevistador: Creo que en otro colegio sería distinto. Sí. Sí o sí sería distinto. Ahora de mi parte no sé si sería tan distinto, porque, porque creo yo que en el fondo siempre he valorado la persona más que su... en el caso de los niños y las niñas valorar que son persona ante todo, independiente de su.... Yo enseño Matemática también, hago Matemática en un cuarto básico y en el cuarto básico hay niñas a las que les encanta Matemática, así como también hay niños que les gusta. Y estamos socialmente en una brecha donde a los niños les va mejor en Matemática y a las niñas les va mejor en Lenguaje. A las niñas no les va tan bien en matemáticas y a los niños no les va tan bien en el lenguaje. Y sabes qué, no sé po', en mi curso, en cuarto básico, yo la verdad es que no me fijo en si la persona que intenta opinar, si la persona que intenta o que me pide que revise es niño o niña. La verdad no hago esa diferencia. Yo creo que en el colegio que fuese, no, no lo haría. Lo que sí me preocupa es que sería distinto el caso de Martina, ahora yo como haber tenido en otro colegio como el caso de Martina creo que lo entrado igual como lo he entrado acá.

Entrevistada: El proceso de deconstrucción hubiese sido igual.

Entrevistado: Yo creo que sí. Yo creo que en mí, es permanente, al menos.

Entrevistadora: Y si tuvieses que ponerle un nombre y un adjetivo a como ha sido tu experiencia.

Entrevistado: Ehhh... Uh. Un nombre y un adjetivo.

Entrevistadora: Así siendo súper vulgar, por ejemplo, comer pan. Nombre: Una delicia. Y adjetivo: placentero.

Entrevistado: Mmm...

Entrevistadora: Eso serio en torno como a tu experiencia en torno a la identidad trans. Es como ponle título.

Entrevistado: Hmm. Sería... ¿Puedo pensar un poquito, no?

Entrevistadora: Sí... (Risas)

Entrevistado: Creo que es una responsabilidad enorme, va con el adjetivo. Creo que es eso, que uno tiene que ser responsable con lo que uno hace y cualquier cosa que tú como profe digas marca de verdad y en ese sentido una palabra podría resultar, para una persona y aunque tu intención no fuese así, súper discriminadora o podría resultar súper hiriente, creo yo que el trabajo como profe demanda responsabilidad, mucha responsabilidad, por eso en este caso en particular es una responsabilidad más grande todavía, porque, Martina es una niña que se está construyendo todavía y es como todos los niños en todo caso, pero hay cosas que ella va a vivir cosas que no todos los niños va a vivir, en ese sentido, el trabajo que uno hace como profe, tiene que ver, con... También trabajar en ella la autonomía, trabajar la seguridad, el autoconcepto, o sea un montón de cosas que no solamente están en el currículum y que son referidas a los valóricos, a lo actitudinal, y son cosas que tampoco se miden, tampoco se va hacer una medición SIMCE por si tienen un autoconcepto... a sí, aparece ahora, pero aparece en respecto a su rendimiento, el tema... También se evalúa ahora el SIMCE, cuán motivados están a las asignaturas, pero el autoconcepto, la

reconstrucción personal, la autonomía, son cosas que difícilmente se van a medir y cosas que se tienen que trabajar también.

Entrevistadora: Y en la experiencia con Martina, que es una niña trans, ehh... Sientes que gracias a que llega este caso al curso en el que estás haciendo clases, tú has podido aprender más de eso o antes ya sabías en qué consistía y todo eso.

Entrevistado: Yo creo que desde antes, comenzó esta necesidad de empezar a aprender, y que Martina esté presente lo hace mucho más necesario, o sea como que lo apura, más que quizás que sea un inicio de como que lo apura, lo hace necesario, como ya hay que actualizarse, hay que leer más, hay que estudiar y hay que ver cómo lo ves con los niños más adelante, entonces, eso, más como que lo apura, lo acelera, lo hace más urgente.

Entrevistadora: Qué opinas respecto de esta transición que tuvo Martina, me imagino que tiene entre 8-9 años y respecto a una decisión que puede tomar un adolescente, frente a lo mismo, a cambiar su género, piensas que una niña de 8 – 9 años es lo suficientemente madura para poder entender eso y que se pueda como llevar a cabo, porque también hay discusiones frente a eso.

Entrevistado: Amm... En lo personal no lo sé, eh... Tenía el caso antes de un niño que adoraba jugar con muñecas quería ser princesa y ehh... Le gustaba el rosado, le gustaban los tacones, se dibujaba con vestidos, usaba los zapatos de la mamá, eh... Y ese niño ahora está en sexto básico, la verdad que no sabría cuál es la edad o a qué edad es pertinente el cambio de nombre, creo que va a depender de cuanto lo sienta, de cómo es la familia, que es lo que espera la familia, no sé, yo no lo sé, no sé cuál será la edad para decir sí, está consciente que se puede, puede hacerlo, puede decidir o no puede decidir, no lo sé.

Entrevistadora: ¿Y él no se ha definido?

Entrevistado: ¿Este niño que te menciono? Ehh no. Aún no.

Entrevistadora: Tal vez sea solo eso...

Entrevistado: Sí, solo es gusto y que de hecho él señalaba que le gustaba una niña, ahora el gustar para los niños es súper ambiguo, como me gusta estar con ella, me gusta hablar con

ella, claro, me gusta jugar con ella, no necesariamente tiene que ver con lo que los adultos pensamos en el gustar.

Entrevistadora: con respecto a la orientación sexual de Martina, que claramente ahora no se sabe y es probable que en muchos años no se sepa, pero, ¿Qué opinas frente a eso? Frente a lo que va a ocurrir, o a lo que no va a ocurrir, frente a sus gustos digamos, frente a sus intereses, siendo una niña trans que no necesariamente vaya a ser heterosexual.

Entrevistador: Yo creo que, debe ser difícil para los chicos y chicas trans, enfrentarse a un mundo binario, donde, ehh... Para ellos son escasas las posibilidades de abrirse sin temor, eh... Creo yo que vienen cambios importantes en su adolescencia, preadolescencia, en donde los cambios no serán solamente físicos y probablemente si son físicos y tenga que usar hormonas, va a ser también doloroso, como lo han sido para los chicos que están en enseñanza media y los comentarios que hemos escuchado, hay momentos en donde sufren mucho, porque está esta lucha de hormonas dentro y por un lado se están inyectando hormonas, que no se po'... hace que baje esta otra hormona que produce que tu cuerpo comienza a conflictuarse también, creo yo que es súper difícil para ellos, eh... Porque están en un cuerpo que no responde a lo que quieren o necesitan y a veces los cambios que vienen a veces son tremendos, en el caso de Mateo o de Arturo, de lo que me he enterado es justamente eso, que no ha sido fácil y de repente eso, o, te coarta a seguir o te da más fuerzas, creo que en el caso de Martina, está recién comenzando en esto, le quedan muchos años por delante y en eso años tanto física como psicológicamente van a ocurrir muchas cosas.

Entrevistadora: Tú crees que estás educando niñas y niños, eh... que en el futuro puedan enamorarse de Martina, porque es difícil, uno, o sea, educar a Martina, que sea libre, que se pueda enamorar de quien quiera, cuando quiera, como quiera, pero también está la otra parte, que la sociedad esté preparada para enamorarse de los niños y niñas trans, que también las familias ahí tienen muchos temores, muchas tensiones con respecto de eso.

Entrevistado: Buena pregunta, no me la había hecho antes, no sabría respondértela... Yo creo que en la medida que tu eduques en la empatía y en valorar al otro como persona, siempre estás apuntando para allá, si estás apuntando a que hayan niños y niñas que se

puedan enamorar de Martina, porque en el fondo estás apuntando a que sean buenas personas y reconozcan al otro, independiente de su género, y que lo reconozcan en distintas actividades, eh... No porque hay actividades que pueden ser de niños y niñas, sino porque hay actividades que todos pueden hacer.

Entrevistadora: Y qué actividades por ejemplo específicamente en Ciencias como alguna actividad o un ejemplo de clase que tu veas que promueve eso? Como esa empatía y respeto que tú llamas.

Entrevistado: Ellos están viendo en Ciencias, están en el mundo de las plantas.

Entrevistadora: Un poco lejano a la pregunta... (Risas)

Entrevistado: Sí (risas). Plantas con... Las hojas son distintas, todos somos distintos. Yo creo que específicamente la asignatura, no creo que la intención se da en que la clase misma más que el contenido se apunta a lo valórico y al respetar al otro, respetarse entre sí y quererse y cuidarse creo que va más allá de la asignatura y que se intenta hacer en todos los cursos. El respetar el espacio del otro, el respetar al otro y el valorarlo y aceptarlo como persona, creo que eso no apunta a mi asignatura en particular, sino que a todas. No, no te podría decir no, esto no estaba planificado en mi clase porque no responde al currículum sino, más al currículum oculto una cosa así.

Entrevistadora: Y específicamente, ¿Has vivido alguna situación con Martina que te puede haber llamado la atención o con el grupo y Martina, o en relación a la relación personal, pedagógica que hayas podido conseguir hasta ahora con Martina? ¿O ha sido todo muy plano?

Entrevistado: Ha sido todo muy plano la verdad, no he ido más allá.

Entrevistadora: ¿Porque tú no hayas ido más allá? O porque a lo mejor no ha sentido la confianza.

Entrevistado: Porque creo yo que ha sido un proceso súper interrumpido, estoy, así como divagando... Esto no sé, ¿Marzo? Le hice clases en marzo, después se fue abril y mayo, o sea en fechas la verdad no tengo claridad no recuerdo bien cuando son las fechas exactas,

como eso es lo que ocurrió. Hubo un tiempo en que estuvo después faltó mucho tiempo y después volvió. Eh... Creo yo que al principio igual estaba ella un poco más cohibida, así como cohibido, pero a la vez llamando la atención para darse a conocer, es decir soy Martina con tal vez temor que sus compañeros no se tuviera algún rechazo hacia ella, o porque no la quieran como Martina. Porque ella igual es más alta que las otras niñas, es un poquito más corpulenta que las otras niñas, entonces tal vez al principio claro venía cohibida, pero a la vez venía a mostrarse como Martina. Ahora creo que esa tensión que pudo haber en un momento, bajó de aparte de esa. Ahora ella está entrando en la dinámica en una relación más normal con sus compañeros y compañeras, ya no está llamando la atención todo el rato no está intentando darse a conocer todo el rato ni tampoco, lo que decía mucho es establecer esta conversación que yo tengo contigo y mostrarte las cosas que yo tengo para validarse ante las otras niñas sobretodo. Siento yo que tenía mucha necesidad de ser validada como Martina, porque no sé, desconozco cómo fue su experiencia previa. Como llegó este año, no sé.

Entrevistadora: ¿Y cómo evaluarías esta experiencia que has tenido con Martina?

Entrevistado: Yo creo que hasta ahora ha sido ha ido mejorando con el tiempo, en cuanto a la disposición de ella al trabajo en la asignatura. Al principio le costaba mucho trabajar, producir y la verdad es que las últimas clases ha trabajado bastante bien, súper bien.

Entrevistadora: ¿Y la disposición tuya?

Entrevistado: Es que siempre ha sido la misma, constructiva hacia ella. No ha cambiado, no ha empeorado, ha sido buena. Es que en el caso de ella su disposición ha sido súper buena últimamente. Al principio no lo era, interfería por estos otros elementos como el validarse el darse a conocer, creo yo que eran elementos que le impedían desenvolverse bien en la clase. Bien en cuanto a disposición, cuanto a producción, en cuanto a aprendizaje.

Entrevistadora: Muchas gracias por compartir esta experiencia.

Testimonio escrito de Elisa

Profesora de Nico

Escuela pública de Limache

Al inicio del año escolar se me informó por parte de la directora, en el primer consejo de profesores, que este año al 2 año básico A (mi curso) recibiremos un alumno trans de sexo femenino, quien por género en verdad es hombre. El apoderado del alumno solicitó que lo llamemos por su nuevo nombre Nico, que se le dejara vestir con el uniforme de niño, y hacer uso del baño de varones, este alumno venía desde otro país.

Mi primera impresión fue sentir que su llegada me provocaría un desafío debido a que respecto al tema de la transexualidad sabía muy poco, y por sobre todo, no estaba al tanto de que un caso así se presentaría en un niño de tan pequeña edad. Es por ello que conversando junto a mi hija mayor (también estudiante pedagogía) comenzamos a averiguar acerca de las diferencias que existían entre los conceptos de sexo, género e identidad, además de buscar casos similares a los de Nico. Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces.

El primer día de clases recibí en mi aula varios alumnos nuevos, protocolo en el cual actúe con completa normalidad, realizando un juego para que cada uno se presentara y dijera lo que más le gustaba hacer. Nico se presentó como tal, refiriéndose a él como hombre al que le gustaba andar en patineta. La actividad se desarrolló con completa normalidad. En cuanto a su aspecto, Nico es completamente un niño, por lo que no le resultó difícil integrarse en el curso.

Para mí las clases con Nico han sido normales, ni su género ni su identidad hacen que lo trate de forma diferente, es más, es un niño muy inteligente, participativo en las clases y cumple las normas de convivencia a la perfección.

Esperé los primeros días de clases para ver como Nico se desenvolvía para posteriormente citar a su apoderado, siendo el último día de la semana el que solicité para reunirme con su

madre para poder conocer más sobre su caso, dichas reuniones las solicité a cada apoderado de los alumnos nuevos y no fue con la intención de tratar de forma distinta a Nico.

Al conversar con la madre le pedí que me contara sobre Nico, desde cuando él se dio cuenta de que su identidad era una errónea, y como ella había manejado dicha situación. Su madre me contó que en pre básica él ingresó como niña, pero al pasar el año le pedía no usar ropa de color rosado y cambiar las etiquetas. Al pasar a segundo año de pre básica le solicitó usar ropa de niño, y en primero básico se presentó como hombre y en la escuela era llamado como “la niña que ahora es niño”. Su aspecto se transformó completamente en el de un varón.

Durante el relato me impactó el cómo la madre se refería a Nico como su niña, ante lo cual yo le expresé que su narración me confundía debido a que fue ella la que solicitó que el trato hacia el alumno fuera por el género masculino. Ante esto, ella me confesó que le era difícil aceptar la situación porque desde la perspectiva de una madre, ella la siente como su niña. En su casa Nico recibe el trato como si fuera una mujer, por lo que se encuentra acostumbrado con respecto a dicha situación. Además de ello, su mamá me relató que tuvo una conversación con Nico, en la que trataron el tema de su nueva sexualidad, ante esto ella le dijo que iban a mudarse a otro país, por lo que iría a una nueva escuela, y podría empezar como un niño y llamarse como él lo deseaba. Finalmente, le agradecí su sinceridad e información, y le solicité que ella en el colegio debía llamar a su hijo como Nico, su nombre masculino, puesto que no quería que se armara algún tipo de confusión.

El día a día en el aula a mí no me resulta complicado el tema, es más, pasó completamente a segundo plano y Nico se desenvuelve con normalidad. Lo que si me complica es que sus compañeros no tienen idea por lo que tuvo que pasar Nico, tampoco conocen su verdadero sexo y piensan que simplemente es un niño más. Cada día ese desconocimiento de los alumnos y los apoderados me provocan el pensar que algún día puedo recibir algún tipo de pregunta o cuestionamiento por parte de los demás apoderados puesto que, al ser gente de escasos recursos, tienen poco conocimiento sobre el tema y lo más probable es que su visión con respecto a Nico resulte negativa.

Nico legalmente en todos sus papeles figura como [nombre asignado al nacer], ante lo cual los profesores hemos sido sumamente cautelosos con respecto a algún tipo de confusión en cuanto al cómo llamarlo, ya que, como he dicho anteriormente, sus compañeros desconocen su nombre femenino. Yo nunca he conversado con él con respecto a este tema y esto se debe a que simplemente no quiero incomodarlo y respeto su decisión con respecto a quién desea ser. Para mí Nico es un niño normal, como todos y me he preocupado desde el inicio de clases en acogerlo e incluirlo sin ningún tipo de discriminación por parte de mi persona y de los demás miembros de la comunidad educativa (todos están al tanto con el tema). Mi visión con respecto a la llegada de Nico es que se logró una inclusión como se debe y como se manifiesta en las leyes educacionales al respecto y espero que en todos los colegios, al igual que el mío, los niños trans sean aceptados y no discriminados.

Elisa

Profesora de Educación General Básica

Escuela Limache

1 de Mayo del 2018

Entrevista a Elisa

Profesora de Nico

Escuela pública de Limache

Entrevistada: ¿En qué año están ustedes? Terminando ya...

Entrevistadoras: En cuarto y medio

Entrevistada: Sí, porque yo fui la última promoción, hace pocos años atrás (gesto de broma), en la que eran cuatro años. Cuatro años estudié.

Entrevistadora: ¿Y qué mención...?

Entrevistada: Yo tengo Historia, Lenguaje, y más encima me gané un pack con religión, porque estaba el optativo y el profesor que estaba, estaba en el extranjero. Nos ofrecieron sin medio semestre más, poder sacar la mención de religión. En cuatro años saqué tres menciones.

Entrevistadoras: Qué buena.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Y la práctica de mención no existía en ese entonces, ¿O sí?

Entrevistada: Sí, sí, yo tuve que hacer práctica en el República de Colombia. La de religión no. La del República de Colombia fueron 3 meses... Era una cosa en un curso con la de Historia, que fue la que hice yo, Lenguaje, ponte tú mes y medio en Lenguaje, mes y medio en Historia y me tocó con un tercero básico también. No, tuvimos que hacer la práctica de mención y la práctica de...

Entrevistadora: Las dos juntas.

Entrevistada: Tuvimos todo un semestre, pero hice todas las prácticas, claro, juntas en un semestre completo, mientras hacíamos la tesis. La tesina.

Entrevistadora: Ahora es otra malla y ahora es así. Que se llama Práctica... "Inserción laboral".

Entrevistadora: Y nosotras estamos en Historia (indicando a 2), y la Cami en Lenguaje.

Entrevistadora: Y cuando usted salió de la universidad, ¿Dónde empezó a trabajar?, porque no creo que esta haya sido la primera, ¿O sí?

Entrevistada: No, pero luego. Lo que pasa es que yo estudié aquí. Entonces yo llegué como profesora, el director quería que trabajara acá. Pero yo salí, empecé a trabajar el año '96 y yo llegué acá el '97. Y estoy trabajando desde el '97 acá. 20 años acá, 21. Sí, 21 ya.

Entrevistadora: Muchos años.

Entrevistada: Pero trabajaba en otros colegios también, pero en este. Porque en ese tiempo eran jornadas mañana y tarde y que yo hacía horas de religión. No me gustaban mucho, pero la tomé la mención por un tema... Así ingresé. Después pasé a Primer Ciclo, que es mi fuerte. Yo llevo 20 años yo creo haciendo 1° y 2°. Partí haciendo 1° en el colegio que me contrataron, que era un 2° supuestamente y renunció la profesora de 1° y 1°. Entonces toda mi vida he hecho 1° y 2°. Para mi embarazo creo que tenía un 3° y un 4° que fue mi primera hija cuando la tuve y de ahí 1° y 2°, 1° y 2°. Pero no me gustó mucho. Si tú me preguntas: No, no me gustó. Si trabajé en otro colegio 5° a 6° donde sí hacía la mención, pero no me gustó. No, me gustan más los chicos. Ya me di cuenta. Trabajé de UTP también, porque antes la UTP no tenía todas las horas los colegios. Te designaban horas. Esta escuela tenía mil alumnos, eran cosas que te pedían también menos de lo que te piden ahora en trabajo de papel. Y he sido coordinadora, he estado como en todos los cargos aquí en la escuela. Hasta fui directora un tiempo (risas). Nombrada, porque van renunciando, entonces, directora... No, pero llevo hartito.

Entrevistadora: Hartito...

Entrevistada: Sí, empecé y acá. Es que yo soy de Limache po'. Entonces como que me he acomodado y después con las niña, mi hija chica, igual me acomodaba, porque yo no invertía tiempo en viajar. Si mis compañeras eran algunas de Viña y todas me decían, pero que a mí no me conviene irme, porque yo ya sumo horas. Dos horas más, en cambio yo aquí en diez minutos estaba en mi casa.

Entrevistadora: Rico.

Entrevistada: Rico po'. Entonces eso igual después influye, porque este trabajo es súper agotador.

Entrevistadora: Dos horas son...

Entrevistada: Dos horas son... Uno sigue trabajando en la casa, aunque no quiera, es verdad, tú sigues trabajando, aunque te organices, siempre falta tiempo, entonces te tiene que gustar mucho para hacer lo que haces. Así que... Pero...

Entrevistadora: ¿Y le ha gustado?

Entrevistada: A mí me gusta mucho. Yo siempre quise ser profesora, pero es sacrificado sí. Ya. Pero es agotador, te tiene que gustar. Yo te digo que si no, no es fácil.

Entrevistadora: Nos imaginamos que sí.

Entrevistada: Pero es linda la carrera. Si la carrera es bonita, pero... Mi hija estudia ahora Pedagogía en Lenguaje, en la Católica del Norte también, está estudiando Lenguaje ella. Está en tercero.

Entrevistadora: Y viaja todos los días...

Entrevistada: Viaja todos los días.

Entrevistadora: Con el metro no es tan terrible.

Entrevistada: No, no es tan terrible. Yo viaje en micro, así que, olvídate, no había metro. Así que no les digo que les tiene que gustar, porque si no les gusta, están perdiendo su

tiempo. Que yo veo cuando se quedan así “Ah, pero es que hay que llevarse para la casa y cosas”, yo les digo “es que toda la vida”. Yo desde que empecé a trabajar, ahora hay computadores, hay todo, pero igual siempre... Yo imprimía con la jaleita po’ al principio. Si las impresoras cuando llegaron, las fotocopiadoras era caro.

Ahora también se te da la facilidad que es gratis pa’ los niños. Después uno pedía dinero, así como que te daba la mamá quinientos pesos mensuales, tú teniai’ que contar la fotocopia.

Entrevistadora: Sacrificado.

Entrevistada: En ese sentido sí, ha cambiado; la tecnología ha ayudado mucho, pero también marca otros tiempos también, porque hay que prepararlos, si al final el tiempo no más. Básica es una carrera bonita si te gusta. Ahí no le encuentra el lado malo. Porque hay días que son muy buenos, pero hay días que son terribles, porque los niños cada uno con su... Yo creo que ustedes en las prácticas han visto... Tienen una... Uno va con la mejor clase preparada y te la pueden destruir o no pescar en un segundo

Entrevistadora: Sí...

Entrevistada: Uno dice “ay, qué motivante, lo preparé”... Y llega ahí y no. O no falta el que llega enojado, o el que...

Entrevistadora: Y se te va toda la clase.

Entrevistada: Claro, y se te va la clase. Entonces hay que tener como fuerza y ánimo, no más.

Entrevistadora: Es un proceso reflexivo igual. Constantemente...

Entrevistada: Respirar. (Risas) Pero es que si les gusta...

Entrevistadora: ¿Y cómo ha visto esas generaciones de estudiantes que ha tenido? Porque en veinte años, me imagino, que los primeros y segundos acá siempre han sido, no sé, distintos.

Entrevistada: Claro, hay que todo. Tengo cursos que eran antes... También se separaban por letras cuando yo empecé a trabajar. Estaban los A, B, C. Los A eran los mejores, los B...

Entrevistadora: Los “más o menos”.

Entrevistada: Era... Entonces, claro, hay niños que los cursos que bien buenos... Eh... Mira recién me venía acordando de otro colegio nuevo que trabajé acá, uno que queda súper cerca aquí en “Los pimientos”. Y estaba ahora haciendo malabares en la esquina. Entonces ahora lo estaba haciendo. Entonces él “hola profe, cómo está” y ya tiene veintitantos años. Entonces le digo “ya, bien por la perseverancia” y se le cayeron. (Risas) Pero él era un niño, no sé po’, buscón, no encuentro que porque no haya estudiado... Él busca su forma de desarrollarse. No va que, que sea ingeniero... Tengo de todo yo acá. He tenido de todo. Hasta niños que están presos por delincuentes. Que te duele también cuando te dicen y “ay, uno sabía que iba para allá”, hasta niños que están bien. O que a veces me saludan y yo los encuentro viejos así. Algunos muy mayores y no los reconozco... Pero, no sé, ¿En comparación a como eran antes, tú me decí? ¿A cómo son ahora? No sé. Hay años buenos... Uno va aprendiendo. Tú decí “ya”. Yo trabajo primero y segundo. Este primero y segundo me ha sido súper complicado, en conducta, ponte tú. Pero uno dice “ya, el próximo año es otro” y te toca otro curso. Siempre como que tengo un año de descanso y después cursos pésimos. Esos cursos que uno dice “cuándo voy a terminar.” Así de desafiante. Pero de todo, porque años... Veinte años atrás también tuve curso así. Ese es el tema Yo hago el recuerdo y “oy, te acuerdas cuando claro las formas de cómo abordar los temas son los que han cambiado.

Entrevistadora: Eso es importante también.

Entrevistada: Ese es el tema, porque ahora mucho protocolo, mucho “no mires mal al niño”, no los pueden tocar, no puedes hacer nada. Entonces a veces dan ganas de decir, si yo era como antes, que tú sí los podías retar de una forma así fuerte y el niño te entendía, ahora no. Entonces a veces tú le hablas, no te entiende y tú dices, gritas y te entienden. Porque ellos están acostumbrados en su contexto a que les griten, cómo se dice, como que un poco a que los mal... Es como un maltrato. No entienden de otra manera. Así fuerte,

golpeado. Uno no tiene que hablar así, ¿cierto? Ojalá que todo fuera con buenas palabras y... Entonces eso es lo que ha cambiado.

(Entra alguien a la sala)

Entrevistada: Me están filmando, pero bueno... quiere salir en la filmación, don "...". Sí, en una entrevista, pero no se preocupe, son gajes del oficio. Son futuras profesoras para que se vayan acostumbrando. Él es el inspector. Aquí hay que hacer de todo. La escuela es así.

Entrevistadora: Con respecto como a lo que nos contaba de... Bueno, si ya van veintiún años y lo que decía que quizás hay cambios en algunos cursos o ha cambiado como cómo se abordan los temas que usted decía; si es que nos centramos más por el tema que venimos, ¿usted ha visto cambios como en cómo abordar el tema como de conceptos claves, quizás, como de identidad, lo que vimos que nos contaba sobre Nico específicamente.

Entrevistada: Es que claro, primera vez que a nosotros se nos presenta un caso así, debo decir, es el primero. Siempre estaba el niño que tú ves que, el niño que es muy femenino, casos así, pero no con un grado en que "no, yo soy mujer, pero ahora soy hombre", ¿me entiendes? Nooo, nunca. Primera vez. Primer caso. Yo creo que también es un poco, porque los papás ahora también han ido aprendiendo con este tema a que pueden ser más libres y las leyes los protegen, ¿ya? Es decir, tú lo aceptas, porque desde afuera te dicen lo tienes que aceptar. Yo les puse en el informe yo lo tengo que aceptar, es decir, yo mi barrera... Ahora, como persona, a mí me podría haber provocado un rechazo o no. Yo en un principio podría haber dicho... de verdad que no recibí la... nunca me imaginé tan luego... Nosotros decíamos "oy, cuando nos lleguen casos así", pero nos imaginamos que iban a pasar dos años más, es decir, yo hablo con mis sobrinas también ponte tú que son del... Tengo una sobrina que va en segundo medio en "el Carmela Carvajal". Entonces ella está muy asombrada de mi caso, porque es muy chico. Porque ella allá lo ven y me dice "tía, lo que pasa es que acá han cambiado mucho las cosas, pero muchas niñas que ahora dicen ser hombres", pero ni ellas les creen. Ellas creen que es, porque es la moda. Pueden estar dos, tres años así y después vuelven a cambiar. Pero un caso de un niño tan pequeño que ya demuestre, es como "ah, este ya es un caso verdadero", ¿cachai'? Lo otro es como prueba.

O bien yo le decía, es que los tiempos anteriores a ella, ellos no podían demostrar, porque la sociedad no se lo permitía, no los aceptaba, por lo cual ahora pueden decir en segundo medio “no, yo siempre quise ser chico”, no sé po’. También, ¿cierto? También, no sabemos, porque ahora estamos en la libertad de hacerlo. Ahora se puede, antes no se podía. Entonces yo creo que los papás, la misma televisión y todo, mantiene esa información y saben que tienen que ser aceptados. Entonces, claro, uno como escuela tú ya sabes que no les puedes cerrar las puertas. Menos si es en educación pública. Es decir nosotros tenemos que recibir a todos, a todos no tenemos ninguna...

Entrevistadora: Distinción.

Entrevistada: Nada, nada. De hecho si hacemos alguna distinción, somos acusados. De discriminar, entonces es todo un tema que es difícil, porque a veces tú dices que hay niños que por ponte tú, a veces el autismo hay cursos por ejemplo yo tengo treinta. Y hay tipos de autismo. Yo tengo uno, pero no tiene problemas de estar en mi aula por su problema. Pero hay algunos que treinta niños es mucho, porque su grado también es muy grave. Entonces tú deci’ “¿Lo estoy incluyendo? ¿Estoy haciendo bien? O estoy haciendo un esfuerzo con los que tenga aquí y más el que tengo acá”. Porque a ninguno de los dos lo estoy atendiendo bien. A este niño que bota todo, que grita toda la clase y uno quiere hacer clases y “aahhh”. ¿Viste que hay distintos grados? Hay niños que obviamente, entonces tú dices; también hasta la ley hasta dónde es tan inclusiva o no. En el caso, bueno, de Nico es distinto porque acá es un tema de... ¿Cierto? De decir soy hombre o mujer que no afecta en conducta no, los niños no saben, yo les dije (A las entrevistadoras). Ellos no tienen idea. Él llegó acá como chico y es chico. Lo que me preocupa a mí si algún día se dan cuenta, yo no sé. Les voy a tener que decir “No, es que él quiere ser chico” y tomarlo normal, no más. La mamá me dijo que estaba preparado para recibir ese tipo de preguntas, pero tú también me puedes responder una: ¿Y usted por qué no nos dijo?” Ellos tienen derecho a que tú no lo digas, porque “el Paola mamá dijo mamá yo sé”, Y ayer hubo algo que me llamó la atención, porque él participa en un programa de cuatro a siete, que son para las mamás que trabajan. Y estábamos tomando fotos y yo entré buscando otro alumno que estaba perdido, que no lo encontraba por ningún lado, entonces él no se quería tomar fotos. Él tiene muy claro lo que puede y no puede hacer. No quería que lo fotografieran. Inauguraron, no sé si

vieron, pal lao' hay como una fábrica, algo es de... nuevo que es nuevo. Ni sé. Una distribuidora parece que es de algo de semillas, parece. Y andaba un dron. Y la mamá, me contó el profesor de cuatro a siete que había dicho “¿Por qué anda eso ahí? Yo no autorizo que a mi hijo a que lo estén grabando. Tuvo que ir el profesor al lado, bueno, a ver... Era la hija del dueño que no estaba grabando si no andaba jugando con un aparato, pero ahí tú te das cuenta “ah, saben más que uno, de los derechos que ellos tienen y de lo que no se puede hacer. Y yo no sé por qué no sé... Fotografiar, también yo no le he preguntado, yo desde el primer día que fue ya, mi nombre,” qué te gusta hacer”, niños vamos al baño, estaba sin asistente yo y el primer día de clases. Si yo ya sabía, llegué el primer día de trabajo y a mí me informó la directora que yo iba a recibir un niño.

Entrevistadora: Y, ¿De qué país viene?

Entrevistada: De España. Estaba en las Islas Canarias. Pero él es venezolano. Y trabajó la mamá allá y se vino el año pasado. Pero él el año pasado llegó a mitad de año y hizo exámenes libres, no fue a un colegio. Y este año recién se hizo... en la escuela. Entonces era como la oportunidad de él de ahora darse a conocer de cómo él era. Porque en el otro colegio ya iba como “de niño”, pero todos lo habían conocido como niña. Entonces por eso que le digo el chico que antes era chica. Así le decían los niños de su curso. Pero ahora no po'. Él llegó siendo chico. El niño.

Entrevistadora: ¿Cómo? Porque leímos lo que nos escribiste y nos dimos cuenta que surgió un cuestionamiento propio, personal como profesora de querer investigar sobre el tema...

Entrevistada: Ah, claro.

Entrevistadora: ¿Cómo fue esa...

Entrevistada: Lo que me ha faltado tiempo. Ya, lo que pasa es que yo ya, voy a recibir que tengo que hacer. Ya, la ley yo no lo puedo discriminar, ni decir, legalmente si yo voy a la legal no me tenía que preocupar de un rechazo. Si yo fui así como súper (risa) me propuse, al cual, porque uno no sabía el aspecto, porque también eso te impacta. Él y su aspecto no te impacta, por lo cual pasa desapercibido. ¿Ya? Es su forma de actuar igual. Entonces, ¿Qué hago, ¿Cómo lo tengo que tratar? Yo sé que tengo que darle la oportunidad de

nombrarlo como él quiere. Es decir, en el libro de clases es (nombre femenino antiguo), pero yo lo tengo que nombrar y la profesora nos pasó una anotación, ponte tú, que otro niño le pegó a él, entonces me dijo ¿cómo lo coloco? No po', tú le tienes que poner Nico Porque es una anotación donde vamos a poner el nombre. Él legalmente para la documentación va a aparecer, porque el sistema lo arroja como Andrea. El informe de notas si yo lo hago, yo lo puedo poner Nico, pero el legal no, porque yo no lo puedo cambiar, por el rut, porque te los da el sistema, ¿me entiendes? Pero no, es como, él tiene el derecho a ser llamado como él quiere ser llamado. Eh... A mí me ayudó un poco, que no es lo mismo, pero mi... Hace pocos años atrás llegó también de allá de España un amigo de mi hija y que nosotros con mi marido, así como que nos cuestionamos. "No, mamá, sí", que le gustaba todo tipo de... "no mamá, si es gay", así. Y yo creo que eso a mí ese caso me ayudó un poco a tratar de entender, porque uno como que discrimina y tú deci' "noo", si es difícil. En mi generación no era abierto así como ahora po'. Porque pa' mi hija es súper normal, es decir, pa' ella no es extraño. Porque en mi tiempo eran súper pocos los que eran declarados po'. Porque también no era abierto como ahora, entonces... y él llega así y eso te quitó la forma, me quitó esa manera así de ser, no sé, de ¿cuestionar a la otra persona? O sentir un rechazo por lo que antes te decían que eso era malo, porque en mi generación no era bien visto, ¿cierto? Digámoslo así, no era normal. Más que bien visto, no era normal. Entonces algo que no es normal para ti, tú dices "cómo"... como el teléfono celular. Y esto para mí todavía no es así como tan integrado para mí. Como mi hija que nació, mueve las perillas y como yo no soy tan tecnológica tampoco como que me inserto mucho. Y él me hizo recibirlo en la casa, ver como mi marido también lo recibía. Yo decía "noo, yo cero... No acepto lo homosexual", "cállate", porque uno no sabe... Yo en el colegio había tenido, pero siempre tengo niños pequeños. Entonces lo más, "es que me gusta el rosado". Entonces tú deci' "ah ya, para donde va". Uno no sabe, es más femenino, le gusta jugar con muñecas. El año pasado tenía un caso y yo lo dejaba ser, pero era un niño, ¿ya? En este caso es al revés. Y en ese caso de mi hija, como te digo, me ayudó a abrir que, bueno, son persona igual a uno no más po', que tienen gustos distintos. Entonces eso me ayudó ahora a que yo, claro, he investigado poco, te voy a decir... en honor al tiempo, me voy a proponer investigar. Mi hija es la que más me cuenta. Entonces me habla "mamá, género, sexo", empieza, "esa es la diferencia". Aparte que tiene un ramo también que tomó con este tema, la (nombre hija). Entonces me

dice, “mamá, tú teni’ que estar abierta. Uh, qué bueno el desafío. Qué bueno mamá que tú tienes este ramo” entonces yo creo que ella también me ha ayudado con este tema de ser como más abierta a recibir. Después el “¿cómo es?” Todos. Esa fue la pregunta. De mis colegas, “muéstrame cuál es”. Así fue como... “Ah!” Si era el primer caso, así como “ahh, quién es, cómo es”. Si no, si no pasa que te... No, yo les dije “levanten la mano”, “ya, Nico”, le dije, “van a ir al baño. Vamos a mostrarles el baño a los niños nuevos y a las niñas”. Porque yo no podía salir a hacer el recorrido con todos. Porque en primero básico uno lo hace. Pero en segundo ya todos conocen el baño, conocen las dependencias. Pero acá había que enseñarles la escuela a los niños nuevos po’. Y que este año también tuve hartos niños nuevos, ¿ya? Y recibimos muchos extranjeros. También este año se recibió mucho... Yo tenía un colombiano, un venezolano, este caso, ¿te cachai’? Este año fue distinto, en el otro curso igual. Y yo le digo “ya, los niños nuevos que quieren ir al baño” y él levantó la mano y se fue y dije “ah, qué fácil para mí”. Ah, fue súper fácil. Ni si quiera le tuve que preguntar, ¿me entiendes? A lo mejor la estrategia que utilicé fue como buena po’. Porque yo ni si quiera me acerqué y le dije “oye, tú, ¿dónde vas a ir? ¿Te muestro el baño?” La directora me había dicho que él iba a ir al baño de los hombres, ¿cachai’?. Entonces él lo único que hizo que me miró. Me miró no más de lejos, entonces dijo “yo”, levantó la mano y fue al baño. “Uh” dije yo. “Ya. Una”. No, si en el momento, claro, fue como “uh, ya. Ya pasé una etapa”. Cuando le gustó, era yo... “Me gusta la patineta”. “Ah ya, le gustan las cosas de niño”. Así fue el primer día conociéndolo. Eh, cuando he hablado con él, que me ha entrevistado, sí, nunca hemos tocado el tema. Si no, yo le preguntaba que cómo era el colegio allá, cómo era el tema de la convivencia con los niños, cómo él encontraba el curso, si ya, cómo se sentía en el curso las primeras semanas, si le gustaba... porque todo cambia también de un país a otro, la metodología, es como... yo me fui más por ese lado. Pero en ningún momento buscando que él me dijera “sabe qué, yo soy niña y ahora soy niño”. No, no, yo no buscaba eso. Yo quería ver si yo lo estaba haciendo sentir bien o no. Esa parte que es lo que yo me preocupo hasta el día de hoy.

Entrevistadora: Lo importante.

Entrevistadora: Si se siente cómodo...

Entrevistada: Importante. Que si se siente cómodo. Yo a lo mejor esa parte yo busco que se sienta cómodo. No incomodarlo. Esa es la parte que yo estoy trabajando como de aceptarlo y que lo acepten los demás, sin saber obviamente, porque si llega a ocurrir ya va a ser querido y va a ser más fácil aceptarlo por los compañeros. Porque nos pasaba con, el año pasado, pero se fue ese niño, de pre-básica este niño que le gustaba las cosas de niña. ¡Para el resto era normal! Claro, que jugara con ponys, ¿me entiendes? Los niños no se burlaban de él porque jugaba con ponys. Ponte tú, un video, “ah, yo soy el pato rosado” y uno que se portaba mal “ah, yo soy el negro”. Nadie se burlaba de que él quisiera eso. O que, ya, (voz despreciativa) “¿el Lucas juega con ponys?” No, no. Entonces tú te vas dando cuenta que si ellos desde pequeños están inmersos en esto, para ellos no es anormal. Es decir, capaz que cuando ellos me pregunten yo voy a decir “sí”, (voz indiferente) “ah” y lo van a tomar súper normal, porque ya vivieron esa etapa. Yo creo que el cuestionamiento viene de las personas grandes, de los adultos. De los niños no. Y por eso me preocupan los papás. Más que los niños.

Entrevistadora: ¿Como qué preocupación?

Entrevistada: Me preocupa que alguno vaya a discriminarlo, en el sentido que le diga “oye, no te juntes con él”. Y lo otro, que la mamá también me abrió los ojos, me dijo que ella cuando a ella le entró la preocupación, me contó un episodio... Eso no se los conté, por eso ahora me acordé... Fue que él cuando era... En el otro jardín le gustaba una niña. Entonces la mamá le tuvo que explicar que eso era difícil, porque la otra niña tenía el derecho a saber que él era niña. Entonces, que él no la podía dañar. Porque no la podía obligar a sentir lo mismo que sentía él. Y viene un tema y dijo “a mí se me viene un tema complicado”. Claro, porque ella tiene la libertad de enamorarse, cierto, pero el problema va a ser de la otra niña. Porque a lo mejor la otra niña no va a querer... “Le gustan los hombres”, me dijo la mamá. Y él no lo puede obligar a enamorarse de él. Entonces ahí cuando la mamá me dijo eso es como que “ahh, pero tan chico” le dije, mire, yo acá lo que le digo es que no toco ese tema. Que ellos están muy chicos para hablar de amor, es verdad, yo lo hablo así, yo le digo que ellos no están en edad para estar enamorándose, entonces le dije no se preocupe porque yo jamás, igual hay niños que dicen “ay te gusta”, pero yo siempre les bajo el perfil a todos. Porque estar en primero y segundo básico perdiendo el...no, con eso no. En eso no transo si

yo. Eso de pololear, “ay tía como no los deja pololear”, como voy a dejar pololear a un niño de primero y segundo, no.

Entrevistada: De los niños no, por eso me preocupan los papás, más que los niños.

Entrevistadora: Pero siempre hay alguien que te gusta en primero básico.

Entrevistada: Claro, pero es que después tú cuentas que te gusta po, o no.

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: Sí po’, a uno le atrae pero no sabe con conciencia, pero a veces los papás hacen ver y ponen nombre a relaciones que no son, porque a ti te puede gustar, porque te atrae.

Entrevistadora: O porque te cae bien.

Entrevistadora: O porque juegan.

Entrevistada: Claro, pero son los papás que ponen “ay es tu pololo”.

Entrevistadora: Ellos ponen las etiquetas.

Entrevistada: Si, ellos ponen las etiquetas.

Entrevistadora: ¿Entonces le preocupa eso?

Entrevistada: Claro.

Entrevistadora: ¿Alguien sabe? ¿Los papás?

Entrevistada: No, nadie sabe.

Entrevistadora: ¿Ninguno de los padres?

Entrevistada: No, ellos no saben, porque no tienen derecho, no tienen por qué si él se inscribió, y como apoderado ella nos informa y nosotros tenemos que aceptarlo. Si ella también tiene que saber como persona ella está preparada, a que se le pueden presentar

estos casos, de que alguien le diga a algo, y ella le tiene que explicar igual que a mí, no, mira este caso es así, bueno, yo no te puedo obligar a aceptarlo. Yo no puedo obligar a los niños tampoco acéptenlo, yo creo que lo aceptarían porque ya lo aceptaron, ya lo conocieron. Pero yo no voy a llegar el primer día, “miren, tengo que contar que él es...” no po’, ahí no lo aceptan po’ cierto, porque no lo conocen, ni saben del tema. No, son muy pequeños para entenderlo, ellos lo van viviendo, con la etapa. Y yo te dije que mi hija “mamá si eso es normal”, mis sobrinos, “igual tía es normal”, y para mí no era normal po’, pero para mí eran normales otras cosas y son las reglas, que yo le digo a mi hija ustedes están muy acostumbrados a no seguir reglas, esta juventud de ahora le digo yo, y le hablo así ponte tú, porque es verdad, es decir, yo veo así como poco compromiso si uno en el tiempo que estaba no po’, tú tienes que cumplir, tú tienes que hacer esto, y uno lo tiene bien arraigado, adaptado y ellos no tienen ese switch los niños po’, de ahora. Son muy libres, así como si te gusta lo hace, o no cuidar sus materiales, ahora se les da todo acá en el colegio y dicen no tengo goma, lápiz todo. Pero hay veces que hay descuido con las pertenencias, ahí anda botado. Anda tú antes a llegar sin un lápiz, tu mamá no se po’, no te volvía a comprar todos los que quisieras, me entiende. Entonces hay como temas que uno no entiende que a veces muchas libertad también es como malo, yo igual todavía no me voy a cambiar, no me voy a poner así cien por ciento moderna, me puedo ir adaptando, pero no es que me vaya a cambiar mi esencia. Frente al tema este, yo tampoco antes era “Nooo, no acepto no”, no lo había vivido no más como experiencia, no lo había tenido tan cercano no más.

Entrevistadora: Claro, pero ahora ha sido como ya más...

Entrevistada: Fluido.

Entrevistadora: Y en cuanto a los sentimientos, porque por ejemplo ese “me preocupa qué”.

Entrevistada: A mí lo bueno que me preocupó, es decir, no me preocupó, en un principio dije ya, cómo será, eso cuando te dije delante’, la imagen que te provocara un rechazo, porque hay niños que, ustedes lo van a vivir, hay unos niños que uno no siente, no rechazo sino, como que no te, no es que no te agraden, es como que hay algo que no lo aceptas tan fácil como otros. Entonces él como es tan buen alumno, responde bien, es como súper fácil de aceptar, entonces eso para mí también dije oh que bueno, así como rico, participa harto

en clases, aparte que es mayor, como tuvo que repetir un año po, perdió medio año en el viaje cierto que se trasladó, y el dejó de ir al colegio entonces un año que él perdió por cambiarse de país, por las fechas que ellos estudian, ya. Sí de repente, ahora estoy notando que la forma que tiene él de repente eh, hay un lado femenino que aflora. Que es el de las mujeres es que somos más, frente a los casos así cuando lo molestan por cosas él “pero tía, me molestan” es más quisquilloso, el común de su edad, el niño, bueno el común de los hombres, como que no pescan cierto, le da lo mismo, no se hace problema, no se hace drama, pero él ahí es como que se hace drama, si lo molestan “pero es que tía” le pone como más color en diferencia a los niños. Ahí yo podría notar que se nota, o un día se cayó y era pero atroz, “es que yo no sé si estoy soñando, ¿es verdad?” así como más dramático es como diría un hombre, es como más mina, me entendí, para cuando actúan así. Ahí es como cuando tú dices “ah le salió su lado femenino” porque si tú lo ves, su aspecto y todo, como él habla, es un niño. Pero en la única forma cuando él tiene que expresar sus sentimientos, frente a algo que a él le molesta, es cuando es más quisquilloso, y ahí tú dices “ah ya”, pero también hay que tratar esa parte porque la tengo que tratar normal, no le puedo decir “oye no, no”, sino, “oye tú tienes que tener paciencia, no le hagas caso, no te va a molestar,” no lo molestan por el sexo si no por otras cosas. Hay un niño que me dice “es que yo no lo soporto”, pero él no lo soporta no por el sexo, es porque él es inteligente y responde, entonces el otro niño siempre ha querido ser como el florerito, el que él todo. Entonces por eso yo se que como que no le agrada, es un conflicto. Entonces siempre ahí está en conflicto, y eso es con otro niño igual. Entonces las tres estrellitas del curso, que no...ahí va el ego, es un tema de ego, entonces el otro claro, “ahhh” hace como pataleta, es más “pero tía es que me molesta, pero tía”, es insistente, ahí es como yo veo algo distinto, que te podría decir sí, es mujer, me recuerdo que es mujer. Eso me hace recordar que él es una niña y no un niño.

Entrevistadora: Respecto a eso, ud hace mención de que su aspecto y la expresión de ese género que él considera masculino, que se siente como un niño y cuando aflora eso “medio femenino”...

Entrevistada: No pero es que eso yo lo veo po’...

Entrevistadora: Sí, pero con esa dicotomía que pasa entre esa persona, ¿piensa que no solamente en puede ser asignado el hecho que la mujer con tales características tiene que ser así y el hombre con tales características tiene que ser así?

Entrevistada: No, a lo mejor puede ser po, es como que uno está acostumbrado...

Entrevistadora: Y que los hombres puedan tener rasgos femeninos y que sigan siendo hombres, y las mujeres puedan tener conductas masculinas y sigan siendo mujeres... ¿Cómo ve ahí el género? ¿Cree que existen sólo dos géneros?

Entrevistadora: Si lo veo ahora como me lo preguntas, “wuaoh” que estoy machista así, onda veo mujer, cosas reacciones de hombres, cierto. Pero veo que sí po’, que hay cosas que son femeninas y cosas que son masculinas no por el hecho de ser machista, sino porque son esencias, esencias de tu género. Que aunque tú, a ver, ehh lo cambie o quiera cierto... es de sexo, a ver si tú naciste con sexo femenino o sexo masculino. El género es el que uno puede variar cierto, porque puedo ser ahora ser masculina, pero en la esencia como que te aflora digo yo, no se po’, lo que yo he vivido eh, a mí cuando pasan esas cosas yo ahí digo, ahí le aflora lo que es po’, su sexo femenino, digamos así cuando el sexo para mí, porque a lo mejor para otra persona que no lo ve no , a lo mejor yo estoy muy pendiente de eso o yo lo veo así, pero si yo no hubiese sabido. Ponte tú a mí nadie me informa, me hubiese cuestionado y haber dicho yo “ohh, ¿es niño o niña?”, no me lo hubiese cuestionado. Es porque yo sé a lo mejor que me cuestiono.

Entrevistadora: ¿Y piensa entonces que Nico siempre va a ser niña?

Entrevistadora: ¿...qué siempre va a aflorar esa esencia?

Entrevistada: Sí, como es y como la forma que de repente... Sí. Y me da miedo, y ese es el miedo de la mamá. A lo mejor me lo transmitió ella también, que me dice que cuando llegue todo este período en que él le va a llegar su período, va a ser complicado. Y uno dice claro po’, hasta pal baño po’, si cosas tan pa esta edad no tiene problema que ocupe el baño de los niños, porque son todos pequeños pero cuando el tenga quince dieciséis años...las cosas van a ser distintas. Y no hablamos de una escuela no más, estamos hablando de cualquier lugar público, si o no, hasta exponerse, es complicado. ¿Entonces no se para mí,

si yo lo quiero harto entonces como que “ooh” como mamá así tú dices “que irá a pasar con él?”. Claro a mí, se va este año porque yo cambio curso, pero y después qué va a pasar con él... Claro si sigue aquí en esta escuela yo voy a seguir sabiendo. Pero va a llegar un momento que no va a ser fácil, porque el género de él, de su sexo va a hablar. Y ahí va a depender de la mamá porque ahora hay instituciones sí que van, el tratamiento de hormonas y cosas para masculinizarse digamos y justamente no presente estos casos, porque también lo otro que me llama su estructura. Si tú ves a la mamá, la mamá tiene un aspecto más que tú dices “ah, no es tan femenina”, pero ella tenía una familia normal su papá falleció hace 2 años, hace poco, y no fue producto me dijo el papá alcanzó a conocer como al niño. El papá falleció de un infarto, porque yo al tiro le pregunté a lo mejor, “no, no!” El papá sabía esta historia, el papá falleció después de esto, cachai’, no, no tiene nada que ver su cambio con... Claro porque yo al tiro pregunté, el papá falleció de un infarto pero él ya sabía de este cambio, porque era tan pequeño, pero me dijo que no, que eso no influyó pero también a lo mejor viene en sus genes, porque a lo mejor el gen de la mamá no lo pudo hacer, porque ella me dijo “oh yo estoy haciendo... No” ella manifestó, pero si tú la ves si su aspecto físico es como bien... Pero su aspecto físico a la vez, tú sabes que va a tener un cuerpo por la espalda, que le va a crecer, tiene un aspecto que va a ser desarrollado, no es el típico flaquito como que por último no vaya a tener nada de senos, no va a tener nada po’. Que va a ser difícil.

Entrevistadora: Claro pero como eso que tú decías con tratamiento.

Entrevistada: Claro, eso ellos lo pueden abordar y ahora existen instituciones que están ayudando a los niños en eso, entonces...

Entrevistadora: ¿Y qué opinas frente a esa transición ya digamos más...?

Entrevistada: Yo creo que los va a ayudar yo no veo que sea algo malo. Todo lo contrario veo que bien pero una ayuda, porque no porque te cambie por tu sexo, eh que te cambie por tu aspecto imagínate el problema para esa pobre niño, porque debe ser dramático entonces lo veo como que es como una ayuda, que bueno que exista esta ayuda con todos estos tratamientos para que pueda seguir siendo la persona que es, porque ya veo que es ese tipo de persona. También encuentro válido cuando mi sobrina dice “tía hay niñas que son

hombres y después son mujeres”, también puede pasar, también estoy abierta que pueda pasar.

Entrevistadora: ¿Y pasara eso?

Entrevistada: Lo aceptaría igual, no me complicaría. Ah, para el resto tendríamos que decir si estaba probando, no sé, hacerlo lo más normal. Ahora, ¿Es normal? es la pregunta de todo, ¿esto es normal? Al parecer ahora en la sociedad en que estamos, estamos viendo que siempre esto estaba escondido, que siempre ha existido, porque a veces lo comentamos con las colegas, pero antes se tapaba, cierto, porque esto ha existido toda la vida. Porque si tú vas más atrás los abuelos que te empiezan a contar, todo...pero no se podía porque la sociedad no lo dejaba. Entonces como era más abierto y hay ayuda es normal, ahora es normal, y para las generaciones hasta la de ustedes, ustedes son más pequeñas, pero es distinta a la que están viviendo hoy días mis alumnos po, es más normal todavía. Imaginen ustedes no tuvieron un caso en sus aulas, en cambio los míos cuando con el tiempo después pueden saber y pa' ellos va a ser como “ah sí nosotros teníamos uno” así, entonces encuentro que bien, si esto es así ya, así es la vida. No sé, yo lo tomo así, así están las cosas ahora, cada uno tiene la libertad y el derecho a ser como si a mí me gusta el color no se po negro que me dejen que me guste el negro po, aunque el negro no es un color me diría mi profesor de arte pero bueno, eh ya, me gusta el negro po' y que nadie me diga que me visto de negro no se po', si a mí me gusta. Pero siempre sí, respetando y ahí viene el límite de las cosas que eh, que él también como cuando hablé con su mamá le decía “ya está claro, pero él va a ser tratado como él quiere pero no por eso va a ser especial” que en todo se le trate especial me entiende, él tiene que cumplir las normas, claro en este caso no hay problema pero imagínate hubiese sido un niño distinto...no po' a ver, “te estamos aceptando así pero eso no tiene que ver que tú frente a la sociedad...” como yo le digo a los niños “las normas de convivencia en el aula se deben cumplir porque donde vamos tenemos que cumplirlas, imagínense yo llego manejando hasta acá y no respeto el rojo “¡Ah! Y la tía choca”. Ya po' eso son reglas por algo están hechas, porque tenemos que convivir” Entonces siempre voy por ese lado mostrando porque es una edad como súper complicada esta, pero esto así lo siento lo he visto muy normal a lo mejor. Encuentro que ha estado como súper abierta así como que es un problema, para mí no es un problema.

Entrevistadora: Y en relación a la narración que nos mandó, salía las palabras sexo y género.

Entrevistada: Ah es que mi hija me ha dicho bien “mamá, acuérdate...”

Entrevistadora: y con respecto a eso cómo ha sido... Comparando...

Entrevistada: Ah, es que eso lo he estudié bien, así como no puedo fallar, entonces me dijo mamá, aquí el tema es así, no si de verdad que yo lo vi con mi hija. Así como oye [hija] sabes que va a llegar... “No, pero mamá, acuérdate que sexo es una cosa a género, es otra”. Eso como lo que tuve que...

Entrevistadora: Claro, pero cómo era antes cómo era después, haciendo una comparación a este caso de Nico en relación a esos términos, si los conocía o antes era...o ahora tiene otro significado.

Entrevistada: Ah, no, no lo ocupaba tanto, no. Ahora para mí tiene un significado porque claro yo asociaba el género al sexo igual po’, cierto femenino y uno decía género ah me dirijo “la” así como mujer “la” género, así, la lámpara, así voy a decir un ejemplo súper concreto. Pero ahora no po’. El género puede ser uno, bah, el sexo es uno y el género puede de la persona ser otro, eso es como el nuevo aprendizaje para mí. Pero antes no, todo lo femenino era según el sexo para mí femenino.

Entrevistadora: Y el haber estudiado esos términos, o averiguado... ¿Ha ayudado en la práctica que tiene con él? ¿o en el trato que podría haberle dado?, ¿O siente que si no hubiera sabido nada podría haber...

Entrevistada: No po’, a veces cuando yo le digo que se le aflora el lado femenino ahí yo saco la parte mía de lo que yo tengo asociado a género y a sexo. Yo lo sigo pensando, me sale natural.

Entrevistadora: Hay otro tema que también tiene que ver con la orientación sexual, no solamente de las personas transgénero, sino de todas las personas en general, ¿Cómo Ud. ve por ejemplo en el caso de Nico.

Entrevistadora: La pregunta va relacionado al género y a la identidad sexual, ya que muchas veces a lo largo de la historia se ha asociado que el género que nosotros tenemos tiene relación con la orientación sexual, siendo opuestos, es decir los géneros opuestos se atraen. ¿Qué pasa cuando se enfrenta a esta situación de Nico siendo transgénero y teniendo una orientación sexual, como nos ha mencionado, hétero? Porque si le gustó una niña en el jardín, en el caso de que quizás vaya creciendo y no sea una niña la que le guste sino sea un hombre, ¿Cómo va a variar eso?

Entrevistada: No sé. Esa es mi pregunta también. Esa es la gran pregunta. No sé, porque ni el niño lo sabe. Porque se está manifestando recién, yo creo que igual cuando uno se enamora, tú no sabes de quién te vas a enamorar; típico que uno se enamoraba del chico más malo. No lo sabes, ni él ni yo, porque te podría decir, no yo creo que te van a gustar – no sé, como él se cree hombre le van a gustar las mujeres.

Entrevistadora: Eso es lo que uno cree.

Entrevistada: Claro, eso es lo que uno cree, ¿cierto? Porque eso es lo que uno cree, porque si él quiere ser hombre entonces le van a gustar los del sexo opuesto. ¿Y por qué no le pueden gustar los del mismo sexo? Es distinta la investigación en la adolescencia que en niños tan pequeños. Porque yo me imagino si Nico tuviera 15 años le gustan las mujeres, también a los 20 años le pueden gustar los hombres, entonces yo encuentro que esto es muy libre. Es muy libre como me dice mi sobrina que ahora es muy normal. Un tiempo me gustan las mujeres y otro tiempo me gustan los hombres.

Entrevistadora: ¿Y qué piensa de eso?

Entrevistada: No, no, no. Para mí no es normal. Yo soy como bien tradicional en ese tema. O si te gusta ya, pero defínete. Yo no creo en esa de que por la vida un tiempo te guste un hombre y otro tiempo te guste una mujer.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: No sé, es mi forma de pensar.

Entrevistadora: ¿Podría cambiar?

Entrevistada: No sé. Sólo sé que nada sé.

Entrevistadoras: Pensando en que hay que evolucionar en formas de pensamiento

Entrevistada: Puede ser, como está evolucionando todo.

Entrevistadora: ¿Y con los casos que ha podido ver?

Entrevistada: Y que me toque vivirlo en familia, porque uno nunca, eso si yo nunca, no me cierro. Yo creo que cuando uno trabaja con tantas personas que tú dices ahí no, no me cierro. Pero si tú me preguntas, ¿si me gustaría? No. Tendría que vivirlo de cerca con mi hija. No, no sé si sería enfrentándolo de la misma manera de tan bien que siendo profesora. Porque el problema ahora no es mío, es por un tiempo; pero yo veo a la mamá, que yo les puse ahí cuando la mamá me decía “pero es que no, es que ella...”, entonces yo le digo, “pero a ver, discúlpeme”. De verdad se lo dije así, “discúlpeme” le dije yo, “usted me confunde”, entonces me dice “pero ¿por qué?”, “es que usted me está pidiendo que lo trate como un niño y usted lo trata como niña”. “Pero es que tía me cuesta”, “a mí me cuesta, porque para mí es mi niña, lo críe de niña”. “Si” le dije yo, “pero cuando estemos acá en la escuela usted también tiene que hacer el esfuerzo” yo le dije “usted me tiene que hablar de él como niño”. ¿Sí o no? Si, por él. Y le dije “usted me está confundiendo o me quiere volver loca”, así riéndome, y ahí me entendió. Se lo dije así de esa manera, pero claro, porque esto no es chacoteo tampoco. No sé, en el momento yo sentía que no era, después en dos días la mamá me iba a decir la mamá “no, sabe qué hoy día quiere venir de niña, ahora quiere ser niña”, no, no es un juego. Si ellos lo hablaron y me dice que está maduro para hacer todo eso, que ella venía viviendo un proceso, yo encuentro que como persona adulta tenía la madurez también para enfrentarlo. Pero de ahí no, es decir, tenemos un trato, más allá. Nunca hemos hablado, porque tampoco yo encuentro que, yo no quería invadirla. De hecho, me dijeron, “¡ay! La vas a entrevistar al tiro”, yo no puedo entrevistarla al tiro. Lo primero que dije. Yo no voy a citarla el primer día porque si no ya dije me puede acusar. No, de verdad, dije me puede acusar de que yo..., esa fue mi primera reacción, no porque el niño me provocara algo, sino el miedo a: me puede acusar a que yo la estoy citando el primer día al tiro va a decir “ay, la profesora no le gustó mi hijo y no lo acepta”. Esa fue mi primera impresión. Entonces dije no, tiene que pasar mínimo una semana para yo –aparte lo

racional mío- tengo que conocer primero, no voy a citar a una apoderada, si ni sé cómo se adapta al curso la primera semana, si lloraba, yo no sé la reacción, si no se juntaba con nadie, ¿me entiende? Verlo, observarlo un tiempo de él. Y ahora también todo me está preocupando que está muy sensible. Y esa es la palabra a lo mejor. Está muy sensible, así que quiero averiguar y ahora voy a citarla. Yo encuentro que él no está como cuando llegó. Está más sensible. O bien yo no lo conocía. Esa es mi pregunta.

Entrevistadora: O también cuando llegó, llegó con una pared o barrera.

Entrevistada: Claro, que venía con una barrera y ahora se está mostrando tal como es. Y siempre ha sido así, sensible. La mamá siempre me ha dicho “no tía, si siempre es así”. A no ser que ese día que en enfermería que estaba con el show, entonces le digo yo a la mamá “su forma de reaccionar no me la esperaba”, “no tía” me dijo, “es que es así”. Es que era: “yo no sé si esto es un sueño”, pero fue así como muy y todos quedamos, así como ¿qué onda? Más sentimental que otro niño, que una niña o que un niño que tuviera normal.

Entrevistadora: Quizás es su personalidad también.

Entrevistada: Claro, su personalidad. Es que ahí entraría el tema personalidad. Ni género, ni sexo nada que ver, a lo mejor. Es personalidad no más.

Entrevistadora: Sensible.

Entrevistada: Claro, sensible.

Entrevistadora: Como hay muchos niños también que pueden ser sensibles.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Bueno, yo creo que hemos hablado de hartas cosas de las que queríamos ver en su experiencia, en cómo lo ha vivido y sentido. Buscar la profundidad de esas cosas, de lo que sentía antes, después, cómo lo ha vivido, la reacción con los apoderados, los niños y las niñas; en el fondo no es nada específico que estamos buscando, sino conocer estas experiencias para poder visibilizar que en la infancia si existen. Porque como usted decía, es más fácil encontrar en la adolescencia, en la juventud, pero las experiencias que ocurren

al interior del primer ciclo son distintas, porque si ya nos ha contado que los niños ninguna diferencia y que usted cree que los compañeros y compañeras supieran tampoco harían mayores distinciones es decir que hay una infancia que está preparada para los cambios para la diversidad.

Entrevistadora: Claro, porque viene sin barreras que se las imponen los adultos como usted decía.

Entrevistadora: Ese es el fondo de nuestra investigación. Muchas gracias por la disposición. Estamos muy contentas.

Entrevistada: Ya de nada, muchas gracias a usted también.