



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Experiencias docentes trans-formando el aula

Memoria para optar al título de Profesora de Educación Diferencial especialidad
Problemas del Aprendizaje

Autoras: Valentina Hernández Cisterna, Irina Ramírez Lee,
Soledad Sepúlveda Hernández, Catalina Sepúlveda Soto

Profesor guía: Francisco Vidal

Profesora co guía: Romina Ramírez

Santiago de Chile, abril 2023.

El día 21 de marzo del presente año 2023, se suicidó un chico trans de 15 años porque su comunidad educativa no respetó su identidad y nombre social, aún póstumo a su muerte en las condolencias publicadas. Tiempo atrás, un chico trans se suicidó en otro colegio por razones similares, y así continúa sucediendo a muchos en nuestro país. Hasta la fecha, vemos como niñas, jóvenes y personas trans se quitan la vida o mueren por crímenes de odio en manos de una sociedad transfóbica, en donde el sistema educativo continúa siendo uno de los grandes cómplices.

¿Cuántas muertes más nos costará acoger, o simplemente ver a un otre desde su propia libertad? ¿Cuántas vidas nos cuesta la negación y la transfobia?

*Dedicado a les que partieron antes y a les presentes,
a cada niña y adolescente trans que resiste en un mundo con más jaulas
que libertad para vivir en amor y rebeldía.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecer inmensamente a mi papá y mamá, que pese a no tener los privilegios que ellos lograron darme, supieron darle la importancia pertinente a la educación y me llevaron a estar donde estoy. A mi hermana y pololo por todos los consejos, apoyo y la felicidad compartida. A mi sobrina por brindarme felicidad y un respiro ante tanto estrés. A mis compañeras y amigas con las que doy por sentado este proceso por las muchas exquisitas conversaciones en las que me mostraron su mundo y me permitieron verlo a través de sus ojos.

Valentina Hernández Cisterna

Primeramente, agradezco finalizar este proceso acompañada de amigas con las que he compartido mis ideas con confianza y cariño. Gracias por el apoyo de todes quienes recorrieron junto a mí los pasos que decidí caminar, en especial a mi familia y compañeros. Para terminar, agradezco los aprendizajes recibidos y entregados, gracias, especialmente por ayudarme a conocerme a mí misma.

Irina Ramírez Lee

Agradecer a mi familia; a Solange, mi madre, la mujer que me enseñó el valor del amor y la justicia, gracias por inspirarme todos los días a vivir libremente; a mis tíos, Enri, Rodrigo y José, los hombres que me enseñaron a mirar el mundo con alegría, fuerza y convicción; a mis abuelas, Teresa y Elizabeth, las mujeres que me hicieron querer cambiar todo. A mis amigas y compañeras de tesis, mis hermanas del alma y mejores maestras. Gracias.

Soledad Sepúlveda Hernández

Agradecer a toda mi gente por tanto amor y comprensión. A mis madres Pamela y Elisa, hermanas, padre y compañero por sostenerme de alguna u otra forma cuando más lo he necesitado. A las mujeres de mi vida por abrazarme con su ternura e impulsarme a existir desde la vereda de lucha y resistencia. A mis amigas y compañeras de tesis por darle sentido al significado del compañerismo desde que nos cruzamos años atrás en esos pastos que tanto disfrutamos. Gracias.

Catalina Sepúlveda Soto

ÍNDICE

COMENTARIO

LINGÜÍSTICO.....5

RESUMEN.....6

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....7

II. JUSTIFICACIÓN.....15

III. OBJETIVOS.....16

IV. MARCO

TEÓRICO.....17

4.1 Elementos

conceptuales.....17

4.1.1 Nociones de sexo, identidad y género.....17

4.1.2 Binarismo sexo-género.....18

4.2 Aportes teóricos.....20

4.2.1 Desde el Transfeminismo.....20

4.2.2 Teoría Queer.....21

4.3 Educación.....23

4.3.1 Educación sexista.....23

4.3.2 Educación no sexista.....24

4.3.3 Enfoque de género.....25

4.3.4 Aportes de la pedagogía Queer.....26

4.4 Normativa nacional.....28

4.4.1 Marco legislativo.....29

4.4.2 Orientaciones educativas.....31

4.4.3 Formación inicial docente.....34

V. MARCO METODOLÓGICO.....36

5.1 Método de investigación.....36

5.2 Paradigma de investigación.....37

5.3 Procedimientos de recolección de la información.....38

| | |
|---|-----------|
| 5.4 Grupo de estudio..... | 40 |
| 5.5 Método de análisis de la información..... | 41 |
| 5.6 Criterios de rigor metodológico..... | 41 |
| 5.7 Protocolos de ética científica..... | 41 |
| VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 42 |
| 6.1 Experiencia docente..... | 42 |
| 6.2 Facilitadores y obstaculizadores..... | 47 |
| 6.2.1 Metodología y herramientas pedagógicas..... | 48 |
| 6.2.2 Formación docente..... | 55 |
| 6.2.3 Visibilización y organización estudiantil..... | 63 |
| 6.2.4 Gestión de la comunidad y políticas educativas..... | 66 |
| 6.2.5 Familia..... | 73 |
| 6.3 Desafíos y proyecciones..... | 75 |
| 6.3.1 Desafíos para el sistema educativo..... | 75 |
| 6.3.2 Formación inicial y capacitación docente..... | 77 |
| VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 79 |
| 7.1 Facilitadores y obstaculizadores en la práctica pedagógica..... | 79 |
| 7.1.1 Metodología y herramientas pedagógicas..... | 79 |
| 7.1.2 Formación docente..... | 82 |
| 7.1.3 Visibilización estudiantil..... | 87 |
| 7.1.4 Gestión de la comunidad escolar y políticas educativas..... | 88 |
| 7.1.5 Familias..... | 91 |
| 7.2 Desafíos y proyecciones hacia el sistema educativo..... | 93 |
| VIII. CONCLUSIONES..... | 95 |
| 8.1 Metodologías y herramientas pedagógicas..... | 95 |
| 8.2 Rol del estudiantado..... | 98 |
| 8.3 Relevancia del abordaje por parte de la escuela..... | 99 |
| 8.4 Bajada del marco normativo nacional y desafíos educativos..... | 100 |
| 8.5 Contribución de las familias..... | 102 |

| | |
|---|------------|
| 8.6 Necesidad de formación docente..... | 103 |
| 8.7 Limitaciones de la investigación..... | 107 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 108 |
| ANEXO..... | 119 |

COMENTARIO LINGÜÍSTICO

Ante un lenguaje discriminatorio determinado por el paradigma existente, posicionado desde la generalidad masculina, la binariedad del género y la nula cabida a la disidencia, presentamos el siguiente diseño de investigación alterando el uso normalizado por la Real Academia Española respecto a los morfemas que denotan género y denominan como generalidad masculina a aquello que no se define por sí mismo con un género determinado o se asume lo mixto de igual manera a pesar de que, en algunos casos, la mayoría podría ser femenina. Consecuentemente, para no invisibilizar las otras expresiones de género que pueden existir en los grupos diversos y, en coherencia con la temática abordada en la presente investigación, hemos decidido escribir con una variación para su fluidez en la lectura, viendo así: todas, todos y todes. Esta última responde a un género neutro que escapa de la binariedad del género “a” y “o”, y representa la forma que utilizaremos para referirnos a la generalidad/lo mixto en términos de redacción.

RESUMEN

Dentro del contexto educacional actual, consideramos relevante reflexionar sobre las prácticas docentes en torno al abordaje de las temáticas asociadas a la diversidad de sexo-género al interior del aula, de manera que la comunidad educativa propenda un espacio seguro para el desarrollo integral de cada estudiante, respetando los derechos en torno a la expresión de su identidad de género.

La presente investigación se enfocará en conocer las experiencias, facilitadores, obstaculizadores, desafíos y proyecciones que expresan docentes que realizan trabajo pedagógico con estudiantes trans dentro de establecimientos educativos del país. A través del reconocimiento de estas experiencias se realizará la identificación de las competencias profesionales que desarrollan y, asimismo, aquellas que se debieran desarrollar en las prácticas pedagógicas presentes dentro de estos contextos, a partir de su discurso. Para cumplir dichos propósitos se considerará la experiencia, opinión y sugerencias de docentes que participan de las prácticas educativas.

La selección del método de investigación será la cualitativa, bajo un paradigma sociocrítico y de tipo fenomenológico. Además, la recolección de información se realizará a partir de entrevistas individuales, duplas y un grupo focal con docentes que trabajan o han trabajado en instituciones educativas con estudiantes trans en educación básica y/o educación media.

Palabras clave: educación, comunidad educativa, identidad de género, experiencias docentes, estudiantes trans.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la última década, Chile ha experimentado múltiples cambios sociales, culturales y políticos, marcado por una revuelta social y las masivas manifestaciones que han tenido lugar a lo largo de todo el país. La serie de demandas sociales expresadas hace algunos años por gran parte de la sociedad, exigen mayor justicia social y la garantía de un buen vivir considerando los derechos fundamentales de todo ser humano, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Organización de Naciones Unidas, 1948), según se estipula en la declaración universal de los derechos humanos.

Nuestra sociedad actual se impone con mucha más riqueza y diversidad que hace 30 años. Los informes internacionales avalan los grandes avances que ha experimentado el país y que es manifestada por sus habitantes. De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo (2017):

Los progresos de las últimas décadas han significado salir de la miseria –la de la propia infancia, la de los padres o abuelos– y alcanzar un nivel de vida que, aunque muy a menudo inestable y plagado de riesgos, se percibe indudablemente menos precario. Al comparar su posición económica actual con la situación de sus hogares en el pasado, el 46% de la población consultada por la encuesta PNUD-DES percibe alguna forma de progreso socioeconómico. (p.19)

Sin embargo, esto también pone en evidencia que más de la mitad de la población chilena no percibe grandes avances en la calidad de vida en materias económicas. Así mismo, les habitantes han demostrado su descontento manifestando una preocupación por cuestiones

fundamentales para la vida de la ciudadanía, tales como educación, salud, pensiones, trabajo, vivienda y seguridad social.

Bajo este marco de insatisfacción, una de las problemáticas sociales que más visibilización y trascendencia ha tenido en el último periodo, tiene relación con la violencia que han experimentado históricamente mujeres y disidencias sexo-genéricas¹, la cual se manifiesta en múltiples formas de discriminación y marginación que vivencian estos grupos a lo largo de toda su vida. Una de las formas más normalizadas en nuestra sociedad, es el sexismo:

El sexismo produce la legitimación de prácticas sociales y culturales dirigidas a la subordinación de las mujeres y otras identidades. Además se manifiesta tanto en conductas verbales, gestos, miradas como actos corporales, expresados en discursos, opiniones, percepciones y prácticas cotidianas, bajo una supuesta diferenciación natural y biológica entre hombres, mujeres y otros, estableciendo espacios y relaciones asimétricas. (Araneda, et. al, 2018, p.24).

Por otra parte, las disidencias sexuales son violentadas en expresiones de odio que denominamos como homo/transfobia y que se define desde UNESCO (2016) como “el miedo, la incomodidad, la intolerancia o el odio hacia la homosexualidad y hacia las personas sexualmente diversas, lesbianas, gay, bisexuales, transgénero y otras personas que se considera que infringen las normas de género.” (p.11)

Al respecto, la visibilización de esta problemática ha puesto en el debate la necesidad de escalar hacia una sociedad en la que no existan violencias asociadas a la identidad sexo-genérica de las personas, y la que en nuestro país, hemos visto representada de la manera más cruda en crímenes de odio, como lo fue el caso de Daniel Zamudio, un joven de 24 años que fue asesinado por un grupo de cuatro hombres, quienes lo torturaron y provocaron su muerte el año 2012, a raíz de su orientación sexual. Luego de ese episodio brutal de homofobia, se crea en nuestro país la Ley antidiscriminación o también conocida como *Ley Zamudio* promulgada el mismo año, como un mecanismo para sancionar la discriminación arbitraria hacia cualquier persona basada en su orientación sexual, raza, nacionalidad, opinión política, etc. (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012, Ley N° 20.609, 2012). Siguiendo la

¹ Para efectos de esta investigación se referirá el concepto de **disidencias sexo-genéricas** como un concepto que revela una cuestión política implícita que, en palabras de Salinas (2008) “reivindica fuera del ámbito de la heterosexualidad impuesta como norma social. Es decir, a la existencia de identidades sexo-genéricas y prácticas sexuales fuera de la heterosexualidad, y en consecuencia como la reivindicación política y pública de actores sociales organizados para tal efecto”.

línea de transfobia, en marzo del año 2022, Amelia, una joven transfemenina, fue ingresada en riesgo vital a un centro asistencial en la comuna de Santiago, luego de sufrir un ataque transfóbico en el que fue apuñalada en reiteradas ocasiones, según se declara en una nota realizada por el colectivo Organizando Trans Diversidades (2022). Tales episodios de violencia, ocurridos con una década de diferencia, nos muestra la magnitud de la problemática que viven comunidades LGBTIQ+² en nuestro país y que, a pesar de los cambios legislativos, no han significado la disminución de la violencia hacia esos grupos. Bajo esta declaración, observaremos cómo se ha respondido a las demandas de la población disidente de sexo-género y la deuda histórica en materias de derechos humanos que posee el Estado. Pondremos el foco en los derechos de niñas y adolescentes trans, considerando el estado actual del colectivo trans en Chile en materia de derechos humanos y seguridad social, comprendiendo a su vez, el impacto que tiene para su desarrollo psicosocial. Para ello, es indispensable hacer un recorrido por las diversas formas de violencia y discriminación que han vivido las personas trans en nuestro país, articulando así, un relato que nos muestre la envergadura de la temática, estableciendo como principios, los tratados internacionales que respaldan la necesidad de erradicar las diversas formas de violencia que vive la población y las grandes luchas que se han gestado con el objetivo de reivindicar y abrir espacios para el reconocimiento de sus derechos en Chile.

Uno de los hitos más trascendentales de la historia de nuestro país, y que marca de por vida la memoria de Chile ocurre el año 1973 con el golpe de estado a manos de las fuerzas armadas. Durante este periodo, las violaciones a los derechos humanos a manos del Estado fundaron miedo en gran parte de la población. Los movimientos sociales fueron acallados y perseguidos por los agentes de represión del Estado. En cuanto a los antecedentes respecto a violencia hacia comunidades LGBTIQ+ durante la dictadura es escasa, y no responde, según la historia oficial, a una forma de represión estatal sistemática, sólo hay testimonios no oficiales, fragmentarios y dispersos, que permiten recoger algunos episodios precariamente documentados de la violencia militar contra la población LGBTIQ+ (Carvajal, 2019). Uno de los casos de más renombre es el de la artista Mónica Briones, quien es constatada como la primera víctima por crimen homofóbico a manos de la CNI. El Colectivo Ayuquelén, agrupación que surge posterior a su muerte, con el fin de dar a conocer, y concientizar a la población sobre los problemas de discriminación que se gestaban en torno al lesbianismo,

² Acrónimo para referirse a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales, Queer y otros.

marca un comienzo en lo que serían los movimientos por la liberación y visibilización de las comunidades LGBTIQ+ (Peña, 2016).

En nuestro continente, la literatura reconoce la revuelta de Stonewall (1969) como uno de los principales hitos para la visibilización de la violencia que vivía la población LGBTIQ+ en Estados Unidos. En Chile recién el año 1991 se funda el Movimiento por la Liberación Homosexual, quién sería el primer organismo reconocido en representar a las diversidades sexuales y sus demandas. Por otra parte, se formaron colectividades que contribuyeron grandemente al reconocimiento de las personas trans como lo fue TravesChile: “Un producto orgánico importante de los primeros años de desarrollo de este trabajo fue la politización del mundo trans, y la posterior creación de la organización TravesChile, grupo que prontamente cobró su autonomía, desarrollando líneas propias, y permitiendo que, al corto plazo, diversos otros surgieran tanto en la capital como en provincias.” (MUMS, s.f). En tanto, se formaron nuevas organizaciones como el “Sindicato de Trabajadoras Amanda Jofré” y la asociación “Organizando Trans-Diversidades” (OTD) el año 2004 y 2015 respectivamente. Tales grupos continúan trabajando por la reivindicación de los derechos de las personas trans, como también, visibilizando las situaciones de discriminación que viven diariamente en múltiples espacios.

De esta manera, comenzaron a articularse los grandes movimientos sociales que dieron el pie para generar cambios históricos en lo que respecta al reconocimiento de los derechos de personas LGBTIQ+. Sanhueza (2021) desglosa algunos de los hitos más significativos; “En este cambio de mirada sobre la diversidad sexual, en Chile, en el año 1999 se despenaliza la sodomía; en 2012, se crea la Ley Antidiscriminación; en 2015 la Ley de Unión Civil y el año 2019 la Ley de Identidad de género.” (Sanhueza, 2021, p.6)

Esta última, es la primera ley que reconoce y da protección a la identidad de género de personas trans en Chile, reflejando el primer gran avance a nivel de derechos, no obstante, este corresponde un paso hacia una normativa que entregue mayores oportunidades en las múltiples áreas del desarrollo humano y social tales, como salud, trabajo, educación, vivienda, entre otros. Por otro lado, la situación de niñas y adolescentes trans cambia respecto a la aplicación de esta ley dado que, según Ippoliti (2018) en Organizando Trans Diversidades (2022) en el “Informe sobre Inclusión de infancias Trans en Chile” se explicita que; “se excluyó de la ley a todo menor de 14 años, mientras que las personas entre 14 y 18 años pueden acceder al trámite sólo si cumplen dos condiciones: contar con la aprobación de

sus representantes o tutores legales, y asistir a un Tribunal de Familia” (p.3). Este aspecto generó gran debate especialmente en los sectores más conservadores de la sociedad, quienes se opusieron tajantemente, entorpeciendo la discusión de una legislatura que da por primera vez reconocimiento al derecho humano fundamental de expresar su identidad a un grupo históricamente marginado e invisibilizado por el Estado y la sociedad chilena.

Según los datos entregados por el MOVILH (2020) en una encuesta realizada a mujeres trans, se evidenció que el 93% ha sido discriminada al menos una vez en su vida en razón de su identidad de género. En tanto, el 46,5% sufrió exclusión en el último mes. La discriminación se ha traducido en violencia verbal (74,4%), psicológica (74,4%), física (34,9) y sexual (25,6%). La mayor parte de estas discriminaciones, según muestran los datos, provienen de desconocidos en la calle (73,8%), familiares (59,5%), conocidos o amigos/as (54,8%), compañeros de estudio, docentes y directivos (50%), y con cifras menores al 50% por compañeros/as de trabajo o superiores, carabineros, funcionarios de salud, policía civil, entre otros. (MOVILH, 2020)

Estos datos son una muestra de la realidad actual del país, el cual, a pesar del paso de la historia y los avances en materia de derechos desde el término de la dictadura, hasta el presente año, aún manifiesta los síntomas de una sociedad que demuestra un profundo rechazo a todo aquello que sale de la norma. Al respecto, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015) frente al comportamiento de las sociedades en nuestro continente señala:

Las sociedades en América están dominadas por principios arraigados de heteronormatividad, cisnormatividad, jerarquía sexual, los binarios de sexo y género y la misoginia. Estos principios, combinados con la intolerancia generalizada hacia las personas con orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no normativas y cuerpos diversos; legitiman la violencia y la discriminación contra las personas LGBTI o aquellas percibidas como tales. (p.49)

En el ámbito educativo

La escuela es el espacio donde confluyen gran parte de las disputas sociales. En las últimas dos décadas, comenzaron a resonar las demandas por una educación gratuita y de calidad para el país y donde los estudiantes secundarios y universitarios fueron sus principales protagonistas. Más tarde, el año 2018, se vive la gran ola de manifestaciones por los derechos

de mujeres y disidencias sexo-genéricas. La problemática se evidenció de manera generalizada en gran parte de las instituciones educativas del país, dando forma a un movimiento a nivel nacional sin precedentes. Las demandas fueron levantadas por mujeres y disidencias sexo-genéricas, quienes viven a diario y de forma estructural las violencias y discriminaciones de una sociedad binaria y patriarcal.

Este hecho nos devuelve al cuestionamiento de la escuela como un espacio en el que convergen las disputas sociales, hecho que se traduce finalmente en el reflejo de la realidad sociocultural de un territorio. Desde esa perspectiva, los espacios educativos no sólo definen lo que debe ser enseñado sino que, además, refuerzan y controlan representaciones de identidad de sexo-género definidas en un marco heteronormativo que las categoriza como representaciones autorizadas o desautorizadas, por lo que guarda importancia centrarnos en los fenómenos de interacción en las escuelas, a fin de visibilizar y aportar en el desmantelamiento de un sistema que produce barreras en la enseñanza-aprendizaje de integrantes de la comunidad educativa que tengan una expresión de sexo-género disidente. En relación con ello, Fundación Todo Mejora (2021) declara:

El análisis de los fenómenos escolares debiera atender especialmente a las cuestiones relacionadas con las interacciones que en la escuela se desarrollan, donde las cuestiones curriculares, más que una regla, constituyen un contexto para la producción y reproducción de normas sociales. (p.10)

Por ende, es necesario fijar la mirada en torno a la dimensión educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje que discurre aparentemente de forma paralela a las intenciones del currículum explícito o formal, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla. Comprender los fenómenos que ocurren en este proceso, nos adentra en la búsqueda de integrantes y elementos que constituyen las dinámicas dentro del espacio educativo, a fin de visibilizar las experiencias y prácticas docentes que pueden aportar en la reflexión en torno al abordaje de barreras educativas para con los estudiantes trans.

A la fecha, se han emitido una serie de documentos que norman el acceso y permanencia de estudiantes trans en las escuelas, los cuales serán abordados con mayor profundidad en el marco teórico, estos son: a) Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo; b) Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno y c) Circular n° 812, la cual, en conformidad de la Ley 21.120, resguarda los derechos, dignidad, bienestar e inclusión de niños y adolescentes trans, dentro

de los establecimientos educativos. Los primeros dos documentos son publicados por el Ministerio de Educación en 2017, mientras que el tercer documento es publicado recién el año 2021.

Los documentos antes mencionados están enfocados principalmente en otorgar información conceptual y normativa a las comunidades educativas y a estudiantes, dentro de los marcos que establece la legalidad, además de recalcar la importancia de ejercer y promover tratos basados en el respeto e igualdad de derechos. No obstante, hay un elemento que creemos es fundamental para comprender la relevancia que tiene esta problemática en la actualidad: reconocer las grandes grietas del sistema escolar educativo y como consecuencia la existencia de un currículum que perpetúa a través del currículum oculto prácticas discriminatorias y que se representa con más crudeza hacia estudiantes trans, quienes han visto mermado su formación al tener que enfrentarse a un sistema educativo que se rige por “lógicas heteronormativas que se constituyen como regímenes de verdad sobre la sexualidad, los cuales deslegitiman toda práctica sexual y/o cuerpo que transgrede la norma” (Galaz et al., 2018 en Organizando Trans Diversidades, 2022, p.4)

Situación actual de niños y adolescentes trans en las escuelas

Considerando los antecedentes mencionados, es primordial hacer una revisión sobre la manera en que niños y adolescentes trans experimentan su paso por la escuela, comprendiendo la función que cumple el espacio educativo en el orden social y la difusión de discursos que marginan la diferencia y norman a sus estudiantes en base de la heteronormatividad.

Algunos de los datos más esclarecedores respecto a la realidad de estudiantes trans, tiene relación con la percepción de ellos sobre las formas de discriminación y violencia que vivencian en el espacio escolar, Según datos de Fundación Todo Mejora (2019) respecto al acoso en relación a la expresión de género, del total de estudiantes encuestados, un 59,9% reporta haber sufrido acoso verbal, el 28,6% recibió acoso físico y un 10,3% sufrió ataques físicos.

En cuanto a las consecuencias de la violencia ejercida a estudiantes trans u otros estudiantes LGBTIQ+, según Cantor (2009) en UNESCO (2015) en el estudio sobre la violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar, concluyen que los efectos más recurrentes son

la deserción escolar, bajo rendimiento académico y por consecuencia, prejuicios sobre el derecho a formarse y aprender en un ambiente seguro para el aprendizaje:

Estas situaciones vulneran la dignidad humana de los estudiantes y varios derechos humanos, entre ellos: el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, el derecho a la educación sexual comprensiva y a la libre asociación afectiva y sexual. (p.41)

A pesar de la evidencia respecto al impacto que puede tener la violencia homo/transfóbica, la normativa no establece el resguardo de medidas para la inclusión de estudiantes trans en las escuelas, sino más bien se esbozan una serie de sugerencias y orientaciones a partir de la cual cada establecimiento decide sobre su implementación. Esto no deja de ser preocupante, ya que existe una normalización sobre las violencias que viven los estudiantes trans en su entorno, acción que también se manifiesta a nivel sociocultural, lo que se demuestra en los datos de violencia escolar que vive este colectivo.

Nos parece primordial generar una discusión en torno a la transgresión de los derechos fundamentales de los estudiantes y que son consagrados en los principios orientadores del sistema educacional chileno como; el derecho a la no discriminación, el interés superior del niño y adolescente, el desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad, afectividad y género, y el derecho a la participación y ser oído (MINEDUC, 2017). La garantía de estos derechos es de exclusiva responsabilidad del Estado, sin embargo, como sociedad existe una responsabilidad latente en la reproducción de discursos que castigan la diferencia y de la cual las personas trans han sido víctimas ocasionando no sólo la marginación de espacios educativos, laborales y/o sociales, como también ocasionando un deterioro en la autopercepción y autovaloración del ser, especialmente durante la infancia y adolescencia, generando fuertes estragos a la salud mental. Al respecto, en el “Informe de personas trans y género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales” realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021), se confirma que:

Los actos de intimidación u hostigamiento en el contexto educacional envían un fuerte mensaje social a las personas trans y de género diverso de que su identidad no es aceptada, promoviendo y legitimando prejuicios en toda la comunidad educativa y reforzando el estigma y los sentimientos de vergüenza e inferioridad en las personas trans. Varios estudios han corroborado que padecer acoso u hostigamiento escolar (bullying) y discriminación por identidad o expresión de género suele derivar en

ausentismo, deserción escolar, menor rendimiento académico y deportivo, disminución de la intención de proseguir hacia la educación superior, niveles más altos de depresión y baja autoestima, e incluso el suicidio. (p.87)

Este último punto nos muestra la representación de lo que puede ocasionar la violencia y el acoso a les estudiantes trans, cuestión que se respalda con números respecto al suicidio en jóvenes trans, a través de la encuesta realizada por Organizando Trans Diversidades (2017) en la 1° Encuesta para personas trans y de género no conforme de Chile, en la cual los datos arrojan que del total de personas encuestadas; “un 56% declara haber intentado suicidarse. Mientras, la edad en que más se cometen los primeros intentos de suicidio es entre los 11 y 15 años, con un 46%, mientras que un 26% entre los 16 y 18 años” (p.16)

Si bien, la violencia en las escuelas puede ser ocasionadas por estudiantes, son también replicadas bajo una cadena de interacciones (sustentadas en un currículo y un sistema binario de sexo-género) entre los miembros de una comunidad educativa como directivos, familias y docentes. Al respecto, es elemental mirar desde dentro de la escuela de qué manera esas acciones transgreden la integridad de les estudiantes trans. Para efectos de nuestra investigación, nos centraremos en las experiencias docentes de trabajo con estudiantes trans, explorando en la multiplicidad de factores que pueden influir en esta tarea desde la misma escuela y sus integrantes, hasta la misma estructura del sistema educativo.

II. JUSTIFICACIÓN

A través de la presente investigación, buscamos otorgar visibilidad a las experiencias docentes con estudiantes trans desde una vereda sociocrítica en torno a las interacciones que ocurren dentro de la escuela, esto con el objeto de vislumbrar de qué manera influyen los factores de la formación y experiencia pedagógica en el trabajo con estudiantes trans.

Como investigadoras cisgénero, nos posicionamos desde el ejercicio político de la docencia como educadoras feministas que deciden cuestionar las prácticas pedagógicas sustentadas en los discursos hegemónicos del sexo y género tales como el machismo, misoginia y la homo/lesbo/transfobia.

En el caso de les estudiantes trans, las prácticas discriminatorias se han articulado en gran medida por el prejuicio, desconocimiento y la ausencia de justicia, ocasionando perjuicio a

generaciones de estudiantes, quienes han experimentado la violencia dentro del espacio educativo a causa de su expresión e identidad de género. Consideramos fundamental trabajar como gremio para erradicar aquellas dinámicas relacionales que hemos aprendido de manera consciente e inconsciente a fin de hacerle frente a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes trans y que pueden generar barreras educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, como educadoras diferenciales, desde nuestra especialidad en problemas del aprendizaje, consideramos esencial abordar la temática a fin de responder de manera efectiva a los desafíos que presenta la escuela en torno al abordaje de las necesidades educativas de las infancias y adolescencias trans en las escuelas. Cabe mencionar que cuando nos referimos a *necesidades educativas*, no hacemos alusión a que los estudiantes son los que poseen las necesidades per se atribuidas a características de sus expresiones de género, sino que es el contexto cultural y por consecuencia, educativo, quienes generan barreras y desigualdades desde diversas dimensiones que atentan contra su dignidad y derechos, las cuales esta investigación ha pretendido sondear desde la experiencia docente.

Por medio de la presente investigación buscamos aportar evidencia empírica y teórica en torno al abordaje de las necesidades educativas de estudiantes trans, desde la comprensión del medio como productor de dichas necesidades, estableciendo un paradigma crítico hacia las prácticas pedagógicas de los docentes. Por otra parte, manifestamos una necesidad investigativa respecto a esta temática puesto que, la visibilidad trans se impulsa de manera necesaria y urgente ante las violencias que vive este colectivo dentro y fuera de la escuela y que se percibe anteriormente en el planteamiento del problema. Sin embargo, existe escasa bibliografía que se remite específicamente a lo que ocurre con los estudiantes trans, docentes y la comunidad educativa en general. Si bien se han desarrollado una serie de documentación nacional, como es el caso de TODO MEJORA y MOVILH, e internacional, realizados por Organización de Naciones Unidas y UNESCO, que cuantifican las violencias que viven estudiantes LGBTIQ+, consideramos fundamental ampliar la mirada hacia dentro de los centros educativos, reflexionando en términos cualitativos sobre el origen de estas violencias, lo que nos lleva a un componente fundamental en los procesos de formación de niños y jóvenes del país; el profesorado.

III. OBJETIVOS

A raíz del contexto presentado con anterioridad es que nos surge la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Cuáles son las experiencias, aprendizajes y desafíos que expresan docentes que realizan trabajo pedagógico con estudiantes trans dentro de establecimientos educativos?

En ese marco investigativo se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general

Conocer las experiencias, aprendizajes y desafíos que expresan docentes que realizan trabajo pedagógico con estudiantes trans dentro de establecimientos educativos.

Objetivos específicos

- 1) Identificar las características del discurso y experiencia de los docentes respecto a la temática de abordaje de necesidades educativas de estudiantes trans.
- 2) Identificar aspectos que facilitan y obstaculizan la práctica pedagógica de docentes que trabajan con estudiantes trans.
- 3) Conocer la opinión que tienen los profesores entrevistados sobre la formación docente recibida en relación a los temas de género y transgeneridad.
- 4) Identificar los desafíos educativos y proyecciones pedagógicas que plantean los docentes que trabajan con estudiantes trans.

IV. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, se explicarán elementos conceptuales que entran en conversación al hablar sobre las identidades trans. Se comenzará con el abordaje de nociones teóricas en torno al concepto de sexo, identidad y género, para luego continuar con perspectivas y teorías que

sustentan dichos conceptos y la línea investigativa. Para finalizar, se hará una revisión del marco legislativo nacional en materias de educación y teorías referentes al posicionamiento de la investigación, en temas de cómo se abordará el contexto educativo en el cual están inmersos nuestros sujetos de investigación y la comunidad trans.

4.1 Elementos conceptuales

4.1.1 Nociones de sexo, identidad y género

Primeramente, el *sexo* se vincula con una construcción social basada en la genitalidad al nacer, es decir, si naces con pene serás catalogado con sexo masculino, mientras que si naces con vulva pertenecerás al sexo femenino. Tal correspondencia entre sexo-genital se ha legitimado aparentemente en el campo prediscursivo a la cultura, por lo que, si bien aquella relación puede ser una construcción social, por muchas corrientes es percibido en carácter biológico-genital. Por su parte, el concepto de *género* tiene su primera aparición en 1955, cuando el antropólogo John Money propone el término *gender role* -en español roles de género- para describir los comportamientos socialmente atribuidos a los hombres por una parte y a las mujeres por otra, existiendo previamente la asunción del concepto de sexo femenino y masculino, que refiere al determinismo biológico. Así mismo, en un nuevo paradigma el género se relaciona con los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado (Butler, 2007), por lo que es comprendida como una construcción social vinculada a representaciones, significados y funciones determinadas por grupos sociales, haciendo referencia a un conjunto de relaciones culturales repetitivas en la acción con características identitarias particulares asociados a lo performativo (Bodenhofer, 2018). En resumen, el género nacería primeramente como un concepto consecuente o de correspondencia al de sexo en el marco de un sistema hegemónico de relaciones de poder entre sí (si naces mujer u hombre, debes comportarte de cierta manera). Desde la teoría expuesta por Butler (2007), dicho sistema se cuestiona y abarcaría tres áreas de dominación: *el binarismo sexo-género, la cisheteronormatividad y la heteronormatividad*.

4.1.2 Binarismo sexo-género

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el sistema sexo-género plantea una relación de asociación o reciprocidad entre sí, pues es el sexo binario (femenino/masculino) quien determinaría un conjunto de significados y comportamientos específicos para la sociedad (mujer/hombre), los cual se expresa finalmente en el binarismo sexo-género. Desde esa premisa, Bodenhofer (2019) afirma que “se concibe sólo dos sexo-género posibles,

legitimando sólo a hombres y mujeres cisgénero³, limitando la multiplicidad de posibilidades de identidades y cuerpos en el mundo”. Tal concepción binarista del sistema, Butler (2007) pretende cuestionar en sentido de que sólo se conciben las corporalidades y comportamientos relacionadas a las atribuciones de los sexo-género “mujer” u “hombre”, donde quienes no se sientan y/o cuestionen parte de esta construcción, se “trasladan” teóricamente a una diversidad de género desdibujada, dando paso a un espectro de identidades subyugadas a la heteronormatividad, siendo esta última un elemento de poder y control para con lo que quede exento a sus reglas (Butler, 2002).

El binarismo de género no sólo nos sumerge en un pensamiento dentro de su lógica reduccionista, si no que, como consecuencia, presupone la heterosexualidad entre sí, esto porque la idea de un “sexo natural” que se organiza solamente en base a dos opciones opuestas y complementarias, perpetúa y sujeta el modelo heteronormativo que rige la sociedad. García (2009) afirma que “la división masculino-femenino es una diferenciación estructural a partir de la que no sólo se establecen esquemas para pensar y organizar el mundo, sino jerarquías sociales que definen aspectos importantes de la vida colectiva e individual” (p.36). A raíz de esto, también surge un fenómeno de jerarquización en la construcción de los significados asociados al sistema sexo-género, Zambrini (2014) expone;

El género fue entendido como una categoría natural, cerrada e inmóvil. Sin embargo, el binomio femenino/masculino, además de ser excluyente, ha contenido jerarquías en su interior. Lo masculino se impuso históricamente como dominante y relegó lo femenino como categoría subalterna. (p.45)

Con la lucha feminista y disidente, y su evolución teórico-práctica se ha cuestionado desde diversas aristas los aparentes vacíos discursivos entre género y sexo, así como también los roles y las jerarquías que han existido a lo largo de la historia. Esto nos ha permitido de alguna forma abrir el camino de la reflexión en torno a esos espacios discursivos de identificación que fueron quedando relegados del binarismo femenino y masculino,

³ Def: entiéndase por cisgénero al conjunto de significados que concuerden con el sistema sexo-género que se les asoció al nacer.

develando su transformación a nuevas configuraciones de identidad. Butler (2007) expone que la distinción sexo/género presenta una discontinuidad curiosa entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente socializados:

Si por el momento suponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten sólo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda) no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos. (p.30)

Desde esa premisa, el género podría dejar de ser la interpretación cultural del sexo, pues crea la interrogante de si la construcción de hombres y mujeres interpreta de manera exclusiva cuerpos respectivamente masculinos y femeninos, desdibujando la existencia binaria de género para incorporar en el campo discursivo la reflexión en torno a qué comprende realmente el concepto y de si esencialmente hay una correspondencia entre sexo y género. En ese sentido, lo que perdura entre las corrientes es el carácter de historicidad y culturalidad donde surgen y son validadas (o no) las identidades de género. Butler (2020) sostiene que verlo como una categoría histórica es aceptar que el género, entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y que por ende, la “anatomía” y el “sexo” no existen sin un marco cultural tampoco, cada uno presenta su historia social y sus significados varían dependiendo de límites geopolíticos y de restricciones culturales. Los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar siendo rehechos. Por tanto, “sexo y género no adquieren su valor oposicional por fuera de los significados culturales” (Martínez, 2012, p.131) si no que es aprehendido y, por tanto, puede ser modificable (Arteaga, 2009), encontrándose dentro y fuera de cada persona en una socialización permanente, develando que se constituye desde la experiencia de cada ser en su construcción social y cultural (Espina et. al, 2018).

Dentro de las posibilidades discursivas de identificación de género surge lo *cis* y *trans*. Lo *cis* refiere a personas que se les asignó socialmente al nacer un género que corresponde con el sentido, mientras que lo *trans* hace referencia a que el género atribuido socialmente al nacer es distinto al género sentido.

Para efectos de nuestro posicionamiento respecto a la noción de lo *trans*, es que es importante destacar que la forma en que se le hará referencia a lo largo del estudio pretende abarcar y describir a grupos de personas diversas que utilizan un vocabulario específico para definirse dentro de subgrupos en los que configuran su propia identidad. En ese marco, siguiendo la visión de Fernández (2022), lo *trans* pretende “nombrar inespecíficamente experiencias y subjetividades cuyas identidades y expresiones de género no se condicen con los parámetros normativos del cisgenderismo. Entre aquellos que son nominados se encuentran las personas transgéneros, travestis, transexuales, no binaries, cuir, a-géneros, genderqueer, fluides, entre otras.” (p.2)

4.2 Aportes teóricos

4.2.1 Desde el Transfeminismo

Se vuelve necesario ahondar sobre corrientes transfeministas pues, como investigadoras, tenemos el convencimiento y compromiso de que el feminismo es un movimiento político de emancipación y reflexión en constante transformación que no puede dejar a nadie fuera. Sin embargo, en los últimos tiempos han emergido con mayor fuerza “subcorrientes” que tienen como propósito directo excluir identidades que no cumplan una serie de “características” a nuestro juicio, sumamente biologicistas y negacionistas.

Retomando la temática, gracias a autores como Butler, De Laurentis, Britzman, entre otros, Koyama en el año 2001 publica lo que sería el “The Transfeminist Manifiesto” el que tiene por objetivo contribuir a la reflexión sobre el reconocimiento de las diversas realidades y experiencias de lo que significa la configuración identitaria en torno al transfeminismo. A propósito, refuerza la noción de que “hay tantas formas de ser mujer como mujeres, debemos ser libres para tomar nuestras propias decisiones sin sentirnos culpables” (p.3). Para tal fin, el transfeminismo se enfrenta a las instituciones sociales y políticas que inhiben o limitan las opciones individuales, invitándoles a la conversación acerca de la libertad de poder elegir la identidad que sientan. Al respecto Koyama (2001) declara que va más allá de la liberación de todas las mujeres, pues también existen espacios para identidades que no correspondan a las cisgénero. Respecto a la configuración de la identidad, realiza una potente crítica acerca del “esencialismo inverso”, que refiere a la existencia de “esencialidades” en la categoría de sexo-género a las que se debe corresponder para ser válidas socialmente. A raíz, el manifiesto inspirado en autoras como Judith Butler, busca derrocar la construcción social del sexo biológico para ampliar discursivamente la libertad de definirse auténticamente por sobre autoridades médicas, religiosas y políticas. De manera sucinta Koyama (2001) sostiene:

Las personas trans son diversas: algunas se identifican y viven como miembros del sexo diferente al que les asignaron las autoridades médicas, con o sin intervención médica, mientras que otras se identifican con ninguno o ambos sexos, masculino y femenino (...) Construimos nuestras propias identidades de género basadas en lo que se siente genuino, cómodo y sincero para nosotros mientras vivimos y nos relacionamos con otros dentro de una restricción social y cultural determinada. Esto es cierto para aquellos cuya identidad de género está en congruencia con su sexo de nacimiento, así como para las personas trans. (p.5)

4.2.2 Teoría Queer

La perspectiva Queer proviene mayormente de exponentes de Norteamérica, surge a partir de un cuestionamiento y evolución del estudio sobre la concepción del género, enmarcado entre olas feministas, movimientos LGTBIQ+ y discusiones universitarias que venían tensando los roles asociados culturalmente en ese tiempo; el sistema de sexo-género y la subyugación del hombre por sobre la mujer. Como una respuesta por parte de las disidencias sexuales segregadas dentro de esa perspectiva de género y dicotomía del sistema (Herrera & Méndez, 2020, p.30), es que a mediados de los años 90 Teresa De Lauretis no aparece en bibliografía propone el concepto *Queer* en contexto de foros universitarios, el cual posee significado literal como adjetivo: raro, extraño o excéntrico. Sin embargo, es el movimiento de liberación gay que tuvo gran incidencia hacia la década de 1970, que, en palabras de la autora, “fue finalmente el que la convirtió en una palabra de orgullo y en un signo de resistencia política, de ese modo es que lo *Queer* ha designado, en primer lugar, una protesta social, y sólo en segundo lugar una identidad personal” (De Lauretis, 2015, p.109). Posterior a ello podemos encontrar aportes de Judith Butler, donde en su obra “*El género en disputa*” (publicada el 1990 pero traducida al español el 2007), replantea la concepción de género como una “ficción cultural” que se traduce en actos performativos reiterativos donde su significado queda alojado en la particularidad de los actos de cada persona, por lo que “no existe nada auténtico en relación con el género, no existe un 'centro' que produzca los signos reafirmadores del género.” (Penedo, 2015, p.13). Esta corriente de pensamiento aporta a la teoría en medida que brinda un análisis profundo del sistema para remover la idea estática de la existencia de la heteronormatividad por sobre una “otredad” que queda a la deriva de análisis respecto a temáticas de género. De acuerdo a Fernández (2022), este análisis “permitirá leer, por primera vez, las condiciones de emergencia de los ‘dispositivos regulatorios’ que instituyen la (re)producción de una alteridad —social y ontológicamente— devaluada y subordinada en

todos los niveles de la vida por medio de prácticas, normas, discursos e instituciones”. Pocos años después, la psicoanalista Deborah Britzman, robustece esta idea y sostiene que la *Teoría Queer* realiza una crítica frente a la producción de la normalización en cuanto a los significantes de género, y lo emplaza como un problema de la cultura y el pensamiento, definiendo a la normalidad como una “aproximación de límites y dominación, o como un renunciamiento, el rechazo a la diferencia misma.” (Britzman, 1995). Lo interesante de esto, es que propone ocupar un espacio “difícil entre el significante y el significado”, resolviendo al término *Queer* como un espacio discursivo que posibilita e impide a la vez una cotidianeidad, donde constituye a la normalidad aparentemente naturalizada “como un orden que se rehúsa a imaginar la misma posibilidad del otro, precisamente, porque la producción de la otredad como el afuera es central para su propio autorreconocimiento” (Britzman, 1995, p.21).

En resumen, este enfoque repudia el pensamiento estático que determina al género como una clasificación dicotómica de las corporalidades, aportando una visión rupturista al tensionar dichos conceptos de sistema sexo-género, identidad-expresión de género y orientación sexual, para ampliar las limitaciones teóricas que muchas veces quedan pequeñas frente a la realidad social en constante transformación. También, “contribuye a través de elementos necesarios que desmontan los fundamentos de las estructuras de jerarquización y discriminación por este sistema binariamente patriarcal.” (Canelo, 2020, p.31).

4.3 Educación

4.3.1 Educación Sexista

En primera instancia, para abordar de mejor manera lo que es la educación sexista es importante definir sexismo. En la literatura, a lo largo de la historia diversos autores han definido el sexismo, entre algunos de ellos encontramos a Araya y Morgade.

Según Morgade (2001) el sexismo se refiere a cuando:

Se utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad con los cánones “esto es lo femenino” “esto es lo masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras discriminaciones es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. (p.2)

En concordancia con lo anterior, Araya (2003) señala que:

La diferenciación sexista afecta a las mujeres y a los hombres. Sin embargo, en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica que termina por sostener el argumento que el diferente, en este caso las mujeres, son inferiores. Esta condición de inferioridad se perpetúa a partir de mecanismos –sutiles algunos y otros no tanto– que terminan por crear y consolidar representaciones sociales (RS) acerca de las mujeres y de los hombres, que a su vez actúan para transformar la diferenciación en segregación. (p.43)

Por lo tanto, se podría señalar que la sociedad moderna se encuentra caracterizada por una desigualdad, en la que la mujer y otras disidencias (Araneda, et al., 2018) se encuentran subordinadas. En este sentido, cabe referirse al contexto educativo chileno el cual es imposible de separar del contexto social en el que está inserto, por lo que, actualmente se encuentra estructuralmente influenciado por la discriminación sexista de la que se ha hablado, generando entonces, una educación sexista. Según Araneda et. al. (2018) la educación sexista se caracteriza por la existencia de una división entre lo que la comunidad escolar espera de los hombres y de las mujeres de acuerdo a las generalizaciones o estereotipos insertos en una sociedad o cultura. Es importante destacar que, si bien esta práctica se enmarca dentro de un binarismo, abre la discusión de las raíces de las prácticas de discriminación y subyugaciones de una identidad hacia otra. Al respecto, Vidal et. al (2020) también señalan que,

En nuestra opinión, la educación sexista/bigenerista es aquella que mantiene y reproduce concepciones tradicionales de familia y de los roles que deben cumplir sus integrantes, que valora los mandatos heteronormativos del sistema sexo/género y que busca instalar y difundir visiones restrictivas de la vivencia de la sexualidad de los/as jóvenes y de grupos de la disidencia sexual. (p.25)

En el mismo texto se hace una revisión de estudios que muestran las acciones que realizan docentes en el aula que perpetúan este tipo de educación, entre ellos, se habla de la investigación de Flores (2017), donde señala que los docentes de disciplinas científicas interactúan más con los estudiantes varones, reforzándolos más que a las mujeres.

Otra revisión que se realiza es a Lillo (2016) de la cual se señala que la literatura sugerida en los programas de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media es mayormente escrita por autores masculinos, respecto a eso declara:

Se puede afirmar que la literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones de mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimadas por la educación por sobre las femeninas. (p.135)

Además, se revisa a Del Río et. al. (2016) quienes señalan que los adultos y niñas asocian la matemática con lo masculino, lo mismo ocurre con las educadoras y niñas que tienen nivel socioeconómico bajo, no así con las niñas que tienen un nivel socioeconómico alto, ya que ellas no lo asocian a ningún género.

4.3.2 Educación no Sexista

Para Araya (2003) la educación puede contribuir con la erradicación del sexismo, pero para ello sería necesario que se reconozca la discriminación, desigualdad y segregación como problemas educativos pues nadie cambia aquello que no reconoce como un problema. En concordancia con aquello nace la educación no sexista, reivindicando el sexismo que existe en la sociedad.

Según la UNESCO (2001) citado en Araneda, et. al. (2018) “un ambiente de aula no sexista se caracteriza porque tanto en el currículum oficial como en el oculto exista un tratamiento equitativo para todos los estudiantes con el propósito que reciban los mismos beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p.35)

Por otra parte, Vidal et. al (2020) sostienen que “la concepción más tradicional de educación no sexista debiera complementarse con un enfoque no generista⁴, ampliando las diferencias biológicas del sexo e incorporando el género, la sexualidad y las formas familiares contemporáneas” (p.25). Además, los mismos autores hacen referencia a lo que se debiera promover en este tipo de educación señalando que:

La educación no sexista y no generista debiera promover la igualdad de todos/as los individuos con independencia del sistema sexo/género, la participación igualitaria de todos los integrantes de la familia en los quehaceres domésticos, el rechazo a los estereotipos de género y un acercamiento más comprensivo a la sexualidad y a las identidades sexuales y de género de los individuos. (p.25)

A modo de cierre, consideramos que desde el enfoque de una educación no sexista es necesario reconocer la articulación del sexismo con otras estructuras de poder, y su materialización en experiencias de privilegio y desigualdades complejas en la configuración de identidades discriminadas desde la heteronorma, como lo es la población trans. En ese sentido, consideramos que asumir el no sexismo como enfoque, teoría y metodología en el ámbito educativo nos permitiría considerar dimensiones estructurales del poder para avanzar hacia la reflexión y causales de la condición desprivilegiada de las personas trans.

⁴ Según Gilbert y Flem (2011) hace referencia a que no supone distinción de género binario y no da mayor valoración a lo masculino, por sobre lo femenino.

4.3.3 Enfoque de género

El enfoque de género aborda las mismas temáticas que el sexismo, pero a diferencia de este que es una forma de discriminación, el enfoque de género toma esta temática como una perspectiva de análisis.

Supone estudiar y examinar la realidad teniendo en cuenta las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de mujeres, hombres y las comunidades de Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgéneros y Queer (LGBTIQ), en un momento y contexto social determinado. Este enfoque tiene como objetivo detectar aquellos aspectos que sustentan o motivan la desigualdad entre géneros, así como posibles discriminaciones, a la vez que facilita información para intervenir e impulsar los cambios necesarios para su eliminación (Araneda, et. al., 2018, p.45).

Al analizar esta temática se logra vislumbrar de mejor manera las necesidades que se generan a partir de las desigualdades en cuanto a género, lo que contribuye a desarrollar pensamientos críticos en torno al sexismo y dar respuesta a problemas históricos a partir de normativas políticas y con esto lograr la igualdad de derechos y oportunidades. El enfoque de género es un aliado en cuanto a revocar el sexismo en las escuelas, ya que tal como menciona el MINEDUC en conjunto con la Unidad de Equidad y Género (2017):

El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos. (p.10)

4.3.4 Aportes de la Pedagogía Queer

A partir de la perspectiva *Queer* que plantea Judith Butler, anteriormente mencionada, se observa la visibilización de la violencia heterosexual-normativa destacando la presencia de identidades de género binarias y preestablecidas, La autora desarrolla el concepto de género como un acto performativo, pues plantea que el género no se encuentra interiorizado de manera innata en las personas, sino que se construye desde el cotidiano (Martínez, 2020, p.10). Ante esto surge la conformación identitaria como un elemento articulado por múltiples factores que ponen en cuestionamiento la “norma” de caracterización preestablecida.

Bajo la mirada queer, las identidades quedan completamente desarticuladas, son fluidas y cambiantes; se convierten en no-identidades. (...) Lo queer es aquello que

contesta la normalización pedagógica y encuentra maneras para apropiarse de los cuerpos. Convertir dichas apropiaciones en categorías identitarias estables es algo que dista mucho de la dinámica queer y que, más bien, está relacionado con estructuras de dominación que intentan reformular lo queer para someterlo a la lógica imperante. (Planella, 2012, p.270).

Dicho esto, la pedagogía Queerizada pretende poner en movimiento los espacios educativos de aquellas limitaciones preestablecidas respecto a la identidad, visibilizando con ello la heteronormatividad como espacio restringido del ser. Torres (2012) plantea al respecto:

La pedagogía y el currículum queer pondrían de relieve los condicionamientos que regulan y limitan al sujeto y hacen de la identidad un ideal regulatorio y normativo. Pero también, y de modo primordial, se esforzarían por abrir el espacio de la creatividad y la libertad en la construcción de la identidad en relación con los otros, en una dirección necesariamente indeterminada, no prescriptiva y abierta al cuestionamiento. Todo ello en el límite de las mismas matrices de poder que, si bien aparecen como condicionantes, constituyen también el único lugar posible para la ruptura y el desplazamiento hacia la agencia, o, en otros términos, para la crítica y la desujeción. (p.70)

En una pedagogía queer la 'identidad' no sería un objetivo por formar sino algo a poner en riesgo. Si las condiciones en las que la identidad autónoma y estable del sujeto sexuado se presenta como fin y como supuesto están dadas por el régimen de heterosexualidad obligatoria, el objetivo de la pedagogía queer será emprender el camino crítico que avance sobre las obligaciones y restricciones que buscan imponerse como necesidades y fundamentos para una existencia vivible. (p.72)

Una de las pioneras en establecer los aportes de la pedagogía *Queer* o *Transgresora* es Deborah Britzman (2002) quién establece la “normalidad” binaria (hombre/mujer) y heteronormada como una problemática histórica para la pedagogía, y propone como eje de la pedagogía *Queer* el imaginar una pedagogía que finalmente se ocupe de las exclusiones inherentes de la “normalidad” en los espacios educativos;

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad. (p.199)

Por su parte Berná et al. (2012) agregan que la práctica *Queer* en los espacios educativos está sujeta a una acción continua, ya que los discursos dominantes y heteronormativos reaparecen periódicamente. También agrega:

Es una práctica compleja donde nos va a interesar cómo se construye la normalidad desde unas normas de género inflexibles, que nos va a llevar a interrogarnos sobre las identidades y desigualdades múltiples que atraviesan a una persona y que son relevantes con respecto del estudio de la sexualidad y la identidad de género. (p.13)

Por su parte, Manríquez (2020) plantea que esta forma de concebir el aula desde la mirada *Queer* tiene por protagonista las relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes, con un enfoque en la validación a la multiplicidad de experiencias e identidades que emerjan en el espacio educativo. Para ello agrega la existencia de desafíos en su aplicación tanto para los docentes como para los estudiantes:

Es importante, al considerar la estrategia de educar en clave queer, tener en cuenta los riesgos que trae aparejada el aplicarla, y es que, ciertamente, tanto para estudiantes como para docentes significa un cambio en las formas de re-pensarse, re-presentarse y exponerse, situaciones que sin duda motivan la puesta en perspectiva (ojalá crítica) de las formas en que se han construido las escuelas y sus formas de educar. Esta forma de concebir la educación y la práctica pedagógica tiene por objetivo transformar la sociedad en la que vivimos para crear espacios seguros, dignos y respetuosos para todos. (p.11)

Esta práctica no se encuentra exenta de desafíos, puesto que supone la propia exposición de estudiantes y docentes quienes al ingresar en la dinámica queer deberán disputar el espacio a la creación hetero-patriarcal, colonial, racista y clasista de la construcción de conocimiento. (p.34)

Trujillo (2015) señala al respecto:

El reto es, en definitiva, cómo incorporar las aportaciones queer a nuestra práctica educativa, al tiempo que esta misma nos hace reflexionar sobre las cuestiones centrales de las teorías queer. En un contexto en el que todavía nos encontramos con muchas dificultades y hostilidades de varios tipos (entre ellas, institucionales) hacia todos estos temas, creo que es necesario y urgente seguir incidiendo en la necesidad de formación del profesorado y el trabajo en red(es). (p.1538)

En el marco de los aportes anteriormente mencionados, Britzman (2002) establece en definitiva una reflexión en cuanto la pedagogía *Queer* como herramienta transformadora del concepto de identidad:

Me pregunto si, al mantener esta tensión, la pedagogía queer podrá hacer que todos los implicados en la misma tengan en cuenta las condiciones de sus propias posibilidades, de sus propias inteligibilidades, además de su labor proliferadora de identificaciones y críticas propias que puedan superar el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia. (p.201)

4.4 Normativa nacional

Para ahondar en la normativa nacional existente en Chile en relación a la diversidad sexo genérica, se hará una breve caracterización de las premisas principales de publicaciones que se consideran fundamentales para reconocer el enfoque legal presente en la actualidad frente a la realidad social y educacional del país en torno a la temática trans. Se organizan iniciando con el marco legislativo actual, para continuar con orientaciones educativas y finalmente con documentos que rigen la formación inicial docente. Todos estos ordenados de manera histórica a través de su año de publicación.

4.4.1 Marco Legislativo

Ley de antidiscriminación 20.609 (2012)

La Ley de Antidiscriminación N° 20.609 conocida también como *Ley Zamudio* toma vigencia en el año 2012, si bien su tramitación comienza desde el año 2005 logra su aprobación para el 2012. (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012 Ley N°20.609, 2012) La ley establece medidas contra actos de discriminación arbitraria, entendiendo esta como:

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la

identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad. (Ministerio Secretaría General de gobierno, 2012 Ley N°20.609, 2012)

Ley de identidad de género 21.120 (2018)

La Ley 21.120 de Identidad de Género es publicada el 10 de diciembre del 2018, esta normativa nace con el objetivo de dar respuesta a años de lucha de la comunidad trans en Chile, debido a que hasta entonces no existía reconocimiento legal de la identidad de género cuando no correspondía con el sexo asignado al nacer, Es por esto que esta ley, además de reconocer y dar protección al derecho de la identidad de género, buscar dar libertad y dignidad a las personas (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018 Ley N°21.120, 2018)

Esta ley resguarda el derecho de cambiar nombre y sexo registral a las personas mayores de 14 años y no casades cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral al nacer también brinda las directrices de que hacer para iniciar el procedimiento legal.

En su inciso segundo, define la identidad de género como “la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma, la cual puede corresponder o no con el sexo y nombre verificados en el acta de inscripción del nacimiento. Esto podrá o no involucrar la modificación de la apariencia o de la función corporal a través de tratamientos médicos, quirúrgicos u otros análogos, siempre que sean libremente escogidos”.

Resolución N° 812 “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (2021)

En la infografía realizada por la Superintendencia de Educación se señala que la resolución N°812 (2012) busca “resguardar la dignidad, condiciones de bienestar, igualdad de trato, integración e inclusión de niños, niñas y estudiantes trans en los establecimientos educacionales, a partir de la definición de obligaciones para los sostenedores y directivos, además de procedimientos para el reconocimiento de su identidad de género, proporcionando las medidas básicas de apoyo.”

En el documento oficial se señala en primera instancia las definiciones oficialmente adoptadas por el Ministerio de Educación de Chile dispuestas en el documento de Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo (2017) se define a una persona trans como “término general referido a

personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales tradicionalmente asociadas con su sexo verificado en el acta de inscripción del nacimiento.” (p.3)

La resolución, además, especifica obligaciones que deben cumplir los recintos educacionales para otorgar mayores derechos a les niñas estudiantes trans. La infografía citada anteriormente las resume indicando que:

El niño, niña o estudiante mayor de 14 años podrá solicitar al recinto educacional una entrevista para requerir el reconocimiento de su identidad de género, medidas de apoyo y otras adecuaciones pertinentes; Dispone para los sostenedores y establecimientos la obligación de adoptar medidas tendientes a que todos los adultos responsables de impartir clases en el curso al que pertenece el niño, niña o adolescente, utilicen el nombre social correspondiente; En el caso de la presentación personal, señala que se deberá incorporar al reglamento interno del establecimiento el derecho del estudiante trans a utilizar el uniforme, ropa deportiva y/o accesorios que considere más adecuado a su identidad de género, independiente de la situación legal en la que se encuentre. (p.3)

4.4.2 Orientaciones Educativas

La educación en Chile día a día va en busca de crear una educación más inclusiva, es por esto por lo que se han generado diversas orientaciones educativas, si bien estas no son obligatorias para las instituciones educacionales ya que son los principios del proyecto educativo los que determinan el enfoque del currículum en aspectos de educación sexual, se pueden tomar como una guía para desarrollar diversas acciones que contribuyan a la inclusión de la diversidad.

Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo (2017)

La Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación, junto con el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género crean en 2017 el presente manual, el que tal como indica su nombre brinda orientaciones con respecto al lenguaje que utilizamos para que este sea inclusivo y no sexista.

En primera instancia este manual nos da recomendaciones de sustitución del genérico universal masculino a utilizar en el lenguaje. Luego, en un segundo punto realiza

recomendaciones para generar concordancia entre los elementos de una frase, tales como, los artículos, adjetivos y pronombres con el nombre que acompañan. En un tercer punto, se realizan recomendaciones de formas de evitar otros masculinos genéricos, como eliminar los pronombres cuando no suponen la pérdida del significado de la frase. En un cuarto punto, se señalan formas de evitar contenidos sexistas y discriminatorios. Por último, se realizan orientaciones conceptuales. (Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2017)

Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo (2017)

Estas orientaciones brindan propuestas educativas que tienen como objetivo promover el respeto por la diversidad en las escuelas.

En la introducción del documento se señala que con este se espera:

Reforzar la responsabilidad del Estado en promover, proteger y garantizar los derechos humanos de todas las personas, y en especial, difundirlo como una medida de reparación dedicada a todos los niños, niñas y estudiantes que han sido vulnerados en el ejercicio de su derecho a la educación debido a su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales. (Ministerio de Educación, 2017, p.9)

Además, el documento indica diversas sugerencias para velar por el resguardo de los derechos de las personas de la comunidad LGBTIQ+, donde dan una serie de acciones dirigidas a reducir las prácticas discriminatorias en contra de los niños, niñas y estudiantes LGBTIQ+.

Educación para la igualdad de género. Plan 2015 - 2018:

Este documento orienta el uso de mecanismos para la construcción de una educación con enfoque de género, desde elementos de la gestión institucional hasta el aula en educación parvularia, escolar y superior.

Este documento constituye una síntesis del enfoque de género que el Ministerio de Educación está impulsando en sus políticas, a través de definiciones conceptuales, un diagnóstico de las desigualdades de género en educación, las normativas nacionales e

internacionales que son mandantes en la materia y las medidas ministeriales que se están impulsando para asumir el desafío de contribuir desde esta cartera a transformar las creencias y prácticas que influyen en las brechas e inequidades de género durante el proceso educativo, para avanzar hacia una educación justa, igualitaria y no sexista. (Ministerio de Educación 2017, p.7)

Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género (2018):

Este documento brinda principios educativos y ejes temáticos sobre sexualidad, afectividad y género, abordando orientaciones para trabajar la educación sexual en contextos educativos, conceptos claves en torno a la sexualidad y tal como lo indica su nombre oportunidades curriculares para trabajar educación en sexualidad, afectividad y género, En este último apartado se presentan actividades que pueden impartir los docentes con el propósito de trabajar algunos conocimientos como sexo, sexualidad, género, identidad de género y orientación sexual con los estudiantes. En el documento se señalan sus contenidos mencionando:

Las orientaciones que se presentan en este documento identifican las expectativas de aprendizaje expresadas en las Bases Curriculares y entrega orientaciones pedagógicas presentadas en los Programas de Estudio con el objetivo de favorecer la adquisición de conocimiento y desarrollar habilidades y actitudes respecto a la sexualidad en el contexto de la formación integral de las y los estudiantes. (Ministerio de Educación 2018, p.5)

Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género (2018):

Este documento pretende brindar estrategias sistematizadas hacia las comunidades educativas con principal foco en los estudiantes y su desarrollo en torno a su identidad y sexualidad. De esa forma:

busca responder a una necesidad y a un compromiso de Estado en relación a formar en esta materia a niñas, niños y adolescentes durante el transcurso de sus trayectorias educativas, contribuyendo a la formación integral que debe asegurar la educación en Chile. (Ministerio de Educación et. al, 2018 p.3)

La Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género tiene por objetivos específicos:

- Fortalecer la participación de los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones responsables e informadas que les permitan garantizar el goce de sus derechos.
- Contribuir al óptimo desarrollo de niños, niñas y adolescentes del sistema educativo para que alcancen relaciones igualitarias, libres de discriminación, violencia, infecciones de transmisión sexual y embarazos, entre otros.
- Viabilizar y facilitar esta red intersectorial en el marco de la Gestión Territorial de la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, y específicamente, de su componente intersectorial basado en el Modelo de Gestión Intersectorial Aulas del Bien Estar.
- Contar con comunidades educativas (estudiantes, padres, madres, asistentes de la educación y docentes) con competencias de gestión institucional, pedagógicas y curriculares en sexualidad, afectividad y género, a lo largo de la trayectoria educativa, adecuados a su etapa de desarrollo y autonomía progresiva. (Ministerio de Educación et. al, 2018 p.6)

4.4.3 Formación Inicial Docente

La Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, donde se establecen los criterios disciplinarios, conocimientos pedagógicos y el desarrollo de competencias profesionales que determinan el ejercicio docente, Además, esta ley determina las condiciones para asegurar la calidad de la formación inicial de los docentes al cursar carreras de pedagogía, desde criterios de acreditación obligatoria y requisitos de ingreso.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) presenta ante el Consejo Nacional de Educación (CNE) los “Estándares para carreras de Pedagogía”, los cuales refieren a la trayectoria docente desde su formación inicial hasta el desempeño del ejercicio docente. Estos estándares responden al aseguramiento de la calidad de la educación superior en carreras de pedagogías, ya que integran los “Estándares de

Desempeño de la Profesión Docente” que se encuentran en el “Marco para la Buena Enseñanza”.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación en el portal del CPEIP expresa:

Estos acuerdos se instalan como punto de referencia común para todo el sistema educativo, sentando bases para la reflexión y diálogo entre diversos actores, facilitando la articulación entre diferentes procesos de formación docente, iniciales y continuos, y permitiendo orientar el desarrollo profesional de los docentes hacia marcos de calidad establecidos. (MINEDUC, 2020)

Entonces, a través de estos estándares es que se rige la acreditación de las carreras de pedagogía, dado que proporciona las bases para el desarrollo integral de los docentes, tanto desde su formación inicial como desde su puesta en servicio profesional. Desde esto, se identifican los Estándares de Desempeño para la Profesión Docente como los primeros componentes a los que se acude en búsqueda de concepciones que integren la apreciación de la diversidad sexual y de género en la estructura de la formación profesional docente.

En consiguiente, se destacan dentro del Marco para la Buena Enseñanza (2021) los estándares que toman relevancia ante la valoración de la diversidad sexual y de género:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estándar 3: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El presente estándar refiere a que los docentes deben considerar en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades y experiencias de los estudiantes, el contexto en que se desarrollará la docencia y la evidencia que entregan las evaluaciones. Es decir, las experiencias de aprendizaje deben ser desafiantes y pertinentes a la realidad de los sujetos. Además, se señala que los docentes deben: Descriptor 3.6 “Adoptar el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgo.” (MINEDUC, 2021, p.29)

Dominio B: Creación de ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 5: AMBIENTE RESPETUOSO Y ORGANIZADO

El presente estándar pedagógico se vincula a la capacidad de los docentes para establecer y mantener un clima de cordialidad, respeto, confianza y valoración de la diversidad en el aula normando medidas para una convivencia pacífica y abordando las transgresiones. Se señala entre sus descriptores que les

docentes: Descriptor 5.2 “Reconocen y valoran la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.” (MINEDUC, 2021, p.38)

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Estándar 10: ÉTICA PROFESIONAL

Dentro del estándar diez se considera el actuar profesional de los docentes como una forma de perpetuar la valoración de derechos de los estudiantes, en donde la práctica se tiñe de un compromiso con la promoción del bienestar y la entrega de oportunidades significativas de aprendizaje. Este compromiso se fundamenta en los valores éticos que se derivan de la práctica de la docencia, en pro de una valoración de la diversidad social y cultural de todos los estudiantes y sus respectivas familias y/o cuidadores. Dentro de este estándar se destaca el descriptor 10.3: “Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, familias y pares, demostrando respeto por todos los miembros de la comunidad escolar y una actuación profesional sustentada en valores inclusivos.” (MINEDUC, 2021, p.60)

Estándar 11: APRENDIZAJE PROFESIONAL CONTINUO

Desde el estándar once se destaca como responsabilidad del docente la transformación constante de su práctica profesional, desde su mejoramiento continuo, actualizando y profundizando sus conocimientos y habilidades en base a la reflexión y la retroalimentación del trabajo colaborativo. Se destaca el descriptor 11.6 : “Muestra disposición a innovar en sus prácticas pedagógicas, para enfrentar problemáticas o desafíos que requieren recurrir a nuevas comprensiones y prácticas.” (MINEDUC, 2021, p.62). También el descriptor 11.8 : “Colabora con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y para articular saberes entre disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.” (MINEDUC, 2021, p.62)

A partir de esta revisión de los “Estándares Pedagógicos” y el “Marco para la Buena Enseñanza” es que se identifica la necesidad de identificar, cuáles son las habilidades,

conocimientos, experiencias, facilitadores, obstaculizadores y desafíos que se desarrollan en la formación y carrera docente, que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes trans, en perspectiva de inclusión y respeto a la disidencia sexual y de género. Lo anterior, entendido como una herramienta para fomentar espacios educativos de socialización diversos fuera del sistema de sexo-género dominante. Así como también, se vuelve necesario estudiar experiencias reales que reflejen lo anteriormente mencionado.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Método de investigación

El presente estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, enmarcándose en el método de **investigación cualitativa** sobre el cual Sandín (2003) señala que:

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (p.123)

Además, en Mosteiro y Porto (2017) citando a Latorre et al (2003) se señala que el enfoque cualitativo “se centra en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que las personas implicadas en los contextos educativos le atribuyen, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones no observables directamente, ni susceptibles de experimentación.” (p.13)

Esto es concordante con nuestra investigación, ya que esta toma como objetivo general conocer las experiencias, aprendizajes y desafíos que expresan docentes que realizan trabajo pedagógico con estudiantes trans dentro de establecimientos educativos. Por tanto, debemos tener en consideración las realidades y experiencias de cada docente, siendo a la vez concordantes con las características de la investigación cualitativa que, entre otras cosas, indica que se debe tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismos y que el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1986). Para ello, es preciso recoger los significados que han construido los docentes que trabajan o han trabajado con estudiantes trans, quienes se han visto enfrentados a diversas necesidades educativas y a partir de las cuales se crean nuevos desafíos para la práctica pedagógica.

5.2 Paradigma de investigación

El paradigma **sociocrítico**, según Mosteiro y Porto (2017), tiene como objetivo “el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación, atribuyéndole un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos” (p.19) Además, las mismas autoras señalan que “Es el propio grupo el que asume la responsabilidad de la investigación y el que propicia la reflexión y la crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.” (p.19). Por tanto, el investigador es un sujeto más de estudio, lo que da cabida a que desde nuestro posicionamiento feminista se realice una crítica de los significados y/o condicionamiento al contexto social o político de los actores sociales entrevistados.

Si pensamos en nuestra investigación podemos señalar por una parte que esta tiene concordancia con lo que busca el paradigma sociocrítico, ya que nuestro objetivo de investigación está enmarcado en un proceso de convergencia social que pretende visibilizar y velar por la inclusión de todas las trans identidades dentro del espacio educativo. En relación a ello, las experiencias educativas asociadas a lo trans marcan un precedente para conocer los obstaculizadores, facilitadores y desafíos que son parte del marco docente frente a esta temática, y desde esto se desprenden igualmente las competencias profesionales que debieran ser profundizadas para que los profesores puedan dar respuesta a las problemáticas que se generan debido a la poca visibilización y concientización existente en el paradigma de la educación.

También, es importante situar esa mirada considerando las realidades y experiencias de cada docente, por lo que es preciso recoger los significados históricos relacionados a la comunidad disidente para desprender la perspectiva que existe desde el trabajo docente con estudiantes trans y con esto contribuir a la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas, siendo esta la finalidad última de la investigación sociocrítica. (Bisquerra et al., 2004)

Por otra parte, la presente investigación al recabar información a partir de las experiencias de los docentes reconociendo los significados que subyacen del trabajo con estudiantes trans en contextos educativos se relaciona también con el paradigma fenomenológico, ya que tal como indica Fuster (2019) la fenomenología:

Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto(...) El objetivo que persigue es la comprensión de la

experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. (p.1)

Por lo tanto, el rescate de estas experiencias y los fenómenos que las subyacen nos permitirán reconocer cuales son las acciones, actitudes, habilidades y conocimientos que se desarrollan o buscan desarrollar para el mejor manejo de los nuevos desafíos que se presentan en el aula, para atender pertinentemente las necesidades educativas que manifiestan les estudiantes trans. Todo esto en perspectiva de inclusión y respeto a la diversidad sexual y de género, para fomentar espacios educativos de socialización diversos fuera del sistema de sexo-género dominante.

5.3 Procedimientos de recolección de la información

En cuanto a los procedimientos de recolección de información que se utilizarán en el proyecto de investigación, fueron seleccionados en función de los objetivos planteados, y se identifican como:

- **Entrevista semiestructurada**

Este método nos permitirá conocer las percepciones de les docentes en función de sus propias experiencias en relación con el trabajo pedagógico con estudiantes trans. Para ello se realizarán entrevistas de carácter individual y en dupla (sujeto a las posibilidades de les docentes), estas se realizarán en función de establecer una comunicación e interacción verbal entre les participantes. En este sentido, se emplea la entrevista de carácter semiestructurada para establecer la continuidad de un relato que se construirá de forma guiada por la estructura de la entrevista, Este método nos permite abordar de manera amplia las narraciones de les entrevistades, otorgando mayor libertad ante la descripción de acontecimientos y experiencias, pero manteniendo la posibilidad de les entrevistadores para profundizar y abordar en las temáticas preestablecidas.

En cuanto a la estructura de la entrevista comenzará con una breve introducción por parte de les entrevistadores, luego se solicitará una presentación de les entrevistades y posteriormente se continuará con la matriz de preguntas (Anexo 1).

La selección de preguntas deriva de los ejes temáticos que se plantean a partir de los objetivos de la investigación, los cuales determinan la presencia de 6 preguntas en total, en el caso de necesitar profundizar en algún relato les entrevistadores pueden agregar preguntas para direccionar el tema. Los ejes temáticos que se abordan son:

1. Experiencias docentes con estudiantes trans.
2. Formación docente respecto a la temática trans en contextos escolares.

3. Metodologías y herramientas docentes para el abordaje pedagógico con estudiantes trans.
4. Metodologías y estrategias de la comunidad escolar.
5. Elementos facilitadores y obstaculizadores para el trabajo con estudiantes trans en contexto educativo.
6. Desafíos y proyecciones para el sistema educativo en relación a la temática.

Considerando los tiempos y contexto de cada docente se establecerán dos modalidades de aplicación: desde la presencialidad y desde la virtualidad a través de videollamada. En ambas modalidades se solicitará grabación de la entrevista completa.

- **Focus Group**

El presente método seleccionado para la recolección de datos permitirá observar de modo colectivo la visión general de los docentes en torno a sus experiencias en el trabajo pedagógico con estudiantes trans, puesto que a través de éste se plantea una dinámica conversacional desde donde los docentes podrán comentar y construir un relato verbal en función de su propia participación al responder las preguntas dadas por los moderadores. Cabe destacar que las interacciones entre los participantes y moderadores fluyen de acuerdo a las características del mismo grupo, pues se establece una participación de carácter libre frente a cada pregunta a exponer.

Los moderadores tienen el rol de mediar la conversación entre los participantes. A partir de la matriz de preguntas (Anexo 1.1) se establece el pie para la conversación y los aportes de los participantes.

La selección de preguntas para el Focus Group se plantean en relación a la matriz utilizada para las entrevistas semiestructuradas, con modificaciones desde el planteamiento de algunas temáticas, en total se formulan 5 preguntas. Los ejes temáticos que se abordan son:

1. Experiencias docentes con estudiantes trans.
2. Formación docente respecto a la temática trans en contextos escolares.
3. Elementos facilitadores y obstaculizadores para el trabajo con estudiantes trans, internos y/o externos a la comunidad educativa.
4. Metodologías y estrategias de la comunidad escolar.
5. Desafíos y proyecciones para el sistema educativo en relación a la temática.

Se propone una reunión de carácter virtual para su aplicación, ya que con esto se amplía la posibilidad de contar con la participación de docentes de distintas localidades del país. Por otro lado se solicitará una grabación de la jornada completa.

5.4 Grupo de estudio

El escenario de grupo de estudio de esta investigación se compone de 14 profesores en total que trabajan o han trabajado con estudiantes trans dentro de establecimientos educacionales en Chile. Se realizaron 4 entrevistas individuales, una entrevista en dupla y un Focus Group en donde participaron 8 docentes.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas se contactan 6 docentes de la Región Metropolitana/Santiago que trabajan o han trabajado en diversos contextos educacionales de la misma ciudad, entre ellos se encuentran: escuela “mixta”, escuela de “hombres”, escuela de “mujeres” con identificación multigénero y escuela “mixta” de aula hospitalaria, abarcando en general educación Básica y Media. Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial y en su mayoría de manera virtual a través de videollamada, en distintas fechas entre el 30 de septiembre y el 22 de noviembre del año 2022.

Para la realización del Focus Group se contactó a través de una convocatoria por parte de la Red de Educación No Sexista del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile a 8 docentes provenientes de diferentes localidades del país, entre ellas Santiago, Punta Arenas y Putaendo. Esta convocatoria fue puesta en práctica de manera virtual a través de videollamada en la fecha 18 de octubre del año 2022, y fue moderada por las autoras de la presente investigación.

Para esta investigación no se hizo distinción de género a la hora de seleccionar el grupo de estudio, por lo que se cuenta con docentes de diversas identidades, Cabe destacar que uno de los profesores que fueron entrevistados de forma individual se identifica como trans no binario.

Si bien los docentes participan de ambas instancias con la única condición de trabajar o haber trabajado con estudiantes trans al interior de establecimientos educativos, resultó difícil llegar a encontrar docentes que quieran participar cumpliendo esta característica.

5.5 Métodos de análisis de la información

Tras la implementación de las técnicas de recolección de datos se aplicaron se realiza una identificación de las dimensiones abordadas por los docentes. De este modo, para esta investigación se utilizan métodos de análisis de contenido del discurso, los cuales se abordan desde los dos instrumentos aplicados, recabando la información de ambos instrumentos en una triangulación de resultados, esto para un manejo conjunto de la información recabada, la cual terminará por ser discutida de manera analítica.

Estos métodos nos ayudarán a identificar, contextualizar y organizar las concepciones del discurso presentes en las experiencias y respuestas de nuestro grupo de estudio con el fin de conseguir una descripción íntegra de la realidad a estudiar.

5.6 Criterios de rigor metodológico

Para el desarrollo de un marco metodológico de la investigación concordante a los criterios de rigor metodológico de la investigación cualitativa establecidos por Guba y Lincoln (1985), dispusimos primeramente de herramientas y procedimientos de recolección de información diversos, pues se busca corresponder de una manera íntegra los contextos a estudiar, considerando una triangulación de la información que respalde la correspondencia entre datos recogidos y la realidad, esto en el marco del criterio de *credibilidad*. Por su parte, en función del criterio de *transferibilidad* se busca obtener un alcance fidedigno del contexto propio a estudiar, de este modo las experiencias de los docentes son analizadas en profundidad y se establecen contenidos generales en cuanto a la valoración de cada una de las experiencias obtenidas. Para resguardar el criterio de *dependencia* se brinda una descripción detallada de los informantes, se identifican y describen las técnicas de análisis de datos y se disponen anexos de revisión, tales como, transcripción de entrevistas (Anexo 2) y transcripción de Focus Group (Anexo 3). Finalmente, desde el criterio de *confirmación* se tiene en consideración el ser objetivos en la recolección e interpretación de datos, evitando realizar sesgos y opiniones propias en la información entregada, Es por esto que se implementan grabaciones de las entrevistas y Focus Group, se realiza una transcripción textual y un análisis fidedigno a la recolección de datos, citando de manera correcta las referencias a las entrevistas y Focus Group.

5.7 Protocolos de ética científica

Con la finalidad de resguardar los derechos de los informantes claves se sustituirán sus nombres por otros ficticios, al igual que para los casos de nombres de estudiantes mencionados por los entrevistados.

Por otro lado, para cumplir con los protocolos de ética científica se utilizarán los siguientes documentos:

- Consentimiento informado tipo para entrevista a profesores y profesoras. (Anexo 4)
- Consentimiento informado tipo para focus group. (Anexo 5)

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a las entrevistas realizadas y la triangulación de la información entregada, el presente capítulo se dividirá en tres dimensiones, las cuales pretenden abordar los objetivos planteados en la investigación. En primera instancia, se pretende introducir las reflexiones realizadas por los docentes respecto a sus experiencias en aula con estudiantes trans, luego dicha información se divide en tres áreas: (1) *experiencia docente*, (2) *facilitadores y obstaculizadores desde la experiencia docente* y (3) *desafíos y proyecciones desde la experiencia docente*, que a su vez, cada una se subdivide en los tópicos asociados más mencionados por los sujetos entrevistados.

6.1 Experiencia docente

Entre un universo de 14 docentes entrevistados, se encontraron diez relatos de experiencias concretas que introducen las dinámicas a considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes trans. Siete de ellos hacen referencia a una vivencia compleja para los estudiantes que realizan el proceso de transición, donde en algunos casos la comunidad educativa dificulta o reprime directamente su identidad, como es el caso de algunos establecimientos de carácter religioso. Dentro de las dificultades, podemos identificar desconocimiento por parte de la comunidad, temor de los estudiantes por ser visibilizados, dificultades con los apoderados, entre otros. En cuanto a los sujetos restantes, se puede identificar un abordaje que permite apoyar el proceso de los estudiantes trans, donde se observa en general, que la comunidad educativa, en varios de los casos, posee las herramientas técnicas y prácticas que les han permitido acompañar y respetar las decisiones de los estudiantes.

Una de las experiencias que relatan los docentes tiene que ver con lo que ocurre al interior de los establecimientos educativos de carácter religioso, donde, en ocasiones, como relata Francisca, no siempre es posible que los estudiantes trans sean llamados por su nombre social. El compromiso de la profesora llegó a tal punto que, incluso estando con licencia, señala haberse dado de alta y asistir al establecimiento a apoyar al/la estudiante trans.

Dentro de mi competencia profesional en el ámbito formal si he tenido experiencias con estudiantes trans, pero como de jefatura recién este año tuvimos una visualización más completa de una estudiante, donde inició su proceso de transición este año, Desde 4to básico que sé que ella es trans y ahora está en 8vo, y todos sabíamos que era trans, tan solo faltaba que ella dijese que lo era para partir con todo. El tema ha sido super difícil para este establecimiento educativo religioso, e increíblemente no por parte de este ámbito religioso sino por temas de gestión, triplicando casi el trabajo que se realiza normalmente para atender este tema. Lamentablemente, tuve que emitir licencia al inicio de año y mi retorno fue netamente por este estudiante, específicamente porque no se le estaba permitiendo empezar su proceso de transición, ni siquiera con el nombre social dentro del establecimiento, y mi meta personal era que ella saliera con su proceso ahora de octavo para que le fuera menos difícil ingresar en primero medio. Entonces me di el alta sola e hicimos todo el papeleo con apoderados y el colegio en sí. Lo importante es que todo lo que la niña sufrió este inicio de año intentar compensarlo estos últimos 3 meses que quedan. (Francisca)

Carla, por su parte, recuerda los momentos de pandemia, donde debían realizar las clases virtuales y se les pide a los estudiantes que pongan su nombre en la cámara, surgiendo estudiantes que, apareciendo en la lista con nombre femenino, en la pantalla se ponían nombres masculinos. A partir de este hecho, la docente señala que apoyará a sus estudiantes que se encuentren en esa situación, que hablen con ella y tendrán su apoyo. Lo mismo le empieza a ocurrir en las pruebas, donde los estudiantes muchas veces optan por escribir su nombre social en lugar de su nombre registral.

Mi experiencia más cercana comenzó con mi última jefatura(...) Por ejemplo, los trabajos que recibía o los mismos circulitos que aparecían en la pantalla porque estábamos en medio de la pandemia, yo veía que se ponían nombres que se podían reconocer como masculinos, por ejemplo; Alex, Gabriel (...) Entonces yo, como profesora jefe, tenía súper claro que si había algún estudiante que manifestaba su intención de que fuese identificado con otro nombre que no fuera con el que estaba escrito en la lista, se acercara y nosotros comenzábamos todo un proceso con la coordinadora de convivencia, donde también sabemos que es un proceso que es súper difícil con los apoderados. Entonces, como profesor jefe, nuestra labor es siempre acompañar en pro de lo que el estudiante desea y en eso primero fue con Alex (...) Le

dije que si ese era su nombre con el cual se identificaba, lo podía apoyar para que ese fuese su nombre social y así.

Uno nota también porque suelen ser estudiantes que ponen en su prueba, por ejemplo, el nombre que aparece en la lista o a veces ponen el apellido o ponen otro nombre, u otros profes me decían “sabías que, pensé que Maria Mellado no me había entregado el trabajo” pero después me di cuenta que había puesto su nombre social Entonces comencé a hablar con la mamá, y la mamá muy como “no, es algo que va a pasar” y yo le comenté lo del nombre social, que efectivamente para que ellos también puedan integrarse y socializarlo de manera más libre. (Carla)

Carla, además, señala haber recibido el agradecimiento por parte del estudiante que ella visualizaba como trans, pero que, a partir de su interacción con el estudiante, éste le señala que prefiere usar un nombre no binario, ya que es de ese modo en el que el/la estudiante se siente más identificade.

Creo que la semana pasada fue que me escribió dando las gracias y me pedía disculpas porque no me había podido contar, pero que ya no era “Alex” sino que “Miky” y que es no binario, entonces no se identifica ni como hombre ni como mujer, y bueno todo bien (...) eso ha sido muy interesante de conocer porque eso yo lo había visto a distancia y esta vez lo viví con estudiantes de mi jefatura. (Carla)

Gabriela, por su parte, comenta que, frente a un estudiante que visualizan como trans, le preguntan al mismo estudiante cómo pueden ayudarlo en su proceso, frente a lo cual el/la estudiante solicita ser apoyado en los cambios físicos de su transición. A partir de eso, diseñan una estrategia que incluye dos momentos, primero capacitación al personal del establecimiento; y luego elementos prácticos, como que tenga la oportunidad de usar un baño que le acomode para ducharse después de realizar actividad física.

Como tenía el cargo de directora le dije bueno ¿cómo te ayudamos?, y empezamos a respetar lo que nos dijera. Lo primero que nos pidió es que lo acompañáramos en los cambios físicos y rápidamente levantamos el tema, pedimos capacitación y se generó un plan de acompañamiento en dos ejes: capacitación a toda la comunidad con la fundación Renaciendo (...) En lo técnico, como lo es el baño unisex, que tuviera posibilidades de ducharse después de clase de deporte en algún lugar que le fuese cómodo, el tema del nombre social fue rápido gracias a la unidad de docentes y asistentes de la educación. (Gabriela)

Fue un primer momento muy fuerte en cuanto a capacitación, mucho asambleísmo con los padres y con los estudiantes fue mucho más fácil. Luego comenzó todo el desafío adaptativo, que tiene que ver con usar un lenguaje no sexista, modificar en la forma como relatabas con él, y junto con esta primera oleada 2016, aparecen nuevas capacitaciones. (Gabriela)

Laura relata que sólo le ha tocado un estudiante trans en su carrera profesional, pero que, sin embargo, este caso fue problemático, ya que ha pasado por muchos establecimientos educativos, lo que lo ha dejado con una situación preocupante en términos de su salud mental.

Sólo tengo un estudiante trans en tercero medio, que viene de Santiago, ha transitado en tres colegios en el Valle del Aconcagua y en todos lo ha pasado súper mal, en Santiago también. Este chico está con una depresión super grave que le hace imposible asistir al establecimiento. (Laura)

Daniel informa haber trabajado en colegio de varones, donde también se topó con estudiantes trans, ya que se referían a ellos mismos con nombres femeninos. Este parece ser un indicio de confianza que dan algunos estudiantes con ciertos profesores con quienes parecen tener mayor confianza. Daniel indica que, la mayor parte de los casos que encontró son casos de estudiantes no binaries.

El liceo en el que trabajaba era de varones, súper importante. De varones comillas porque claro, tú igual empiezas a universalizar la “o” . (...) Una experiencia fue en la pandemia con Cristóbal, le digo ¿Cómo estás? “Profe bien” y escucho la voz por primera vez. Y claro, era super aguda y yo, ¡así como... pero son cabros de tercero medio igual... aah! quizá es trans, eso dije. Y me dijo, profe, yo sé que usted es de los míos, porque se trata en masculino y porque nos trata a nosotros de “e”, de neutro. Me dijo, le juro que le prendería la cámara, pero estoy hecha un desastre “hecha un desastre”. Y yo dije ah ya. Y ahí me di cuenta de que claro, sus pronombres eran femeninos, pero en el liceo es muy complejo ver estudiantes trans binarios. La mayoría son trans no binaries. Entonces, sus trincheras son el aspecto y el lenguaje. (Daniel)

Los casos que Daniel relata a continuación tienen que ver con el negativo rol que pueden jugar los adultos en proceso de transición de sus hijes, ya que, como le señalan varios estudiantes, en la escuela ellos pueden pedir ser llamados por su nombre social e incluso ir a clases maquilladas, elemento que deben retirar de sus rostros antes de volver a sus casas, ya que los adultos no aceptarán que su hijo, para ellos hombre, se maquille, práctica que puede culturalmente ser atribuida al rol femenino.

En este año pasó que se acercó un cabro así cabizbajo y dijo profe, ¿le puedo contar un secreto? -¿Qué?- Es que yo en realidad no me llamo Matías, me llamo Mari pero no le puedes decir a nadie. -¿Y por qué?- Digo yo. No, porque mis papás no saben. Y bueno, estás trabajando con niños de 15, 16, 17 años. Es importante la relación que los cabres establecen con su orientación y su identidad. Tengo un estudiante que se llama Amaro, masculino, pronombres masculinos, pero es físicamente una niña. Los pronombres son masculinos y es un niño, pero su expresión de género es completamente femenina. Y ellos vienen un poco a romper con nuestra estructura binaria de decir, ya, pero si vai a ser niña se niña po y les chiquilles a veces en general no quieren hacer eso, no tienen por qué responder a ese binario impuesto, entonces por eso a mí me llamaba la atención hablar en este caso como de personas trans, porque al final la transición binaria es para ciertas personas. (Daniel)

Bueno y también te llegan los cabres que están maquilladas y te dicen así al final de la clase como “profe y tiene una toallita desmaquillante o algo así”, porque no pueden llegar a la casa maquilladas cachai. Otra, es que te dicen, así como que su papá le pegó porque le encontró un corsé y ahí tú tienes que ir al protocolo, tienes que agarrar una hojita de entrevista con el nombre del estudiante, poner tu nombre, poner el testimonio que te entrega y hacer que lo firme. Solo así pasa como a ese proceso. Obviamente el cabre no te va a querer firmar ese papel porque sabe que van a llamar al papá y la mamá y le van a decir, oiga sabe que nos enteramos que usted le pega a su hija. A fin de cuentas, uno como profe empieza a dejar un poquito de lado ese protocolo y habla con el profe jefe y empieza a hablar con la red, con el psicólogo, oye, sabes qué me pasó esto con este cabre. (Daniel)

Elías destaca que, desde hace algunos años, se ha comenzado a ver mayor cantidad de niños en proceso de transición, cosa que a él nunca le tocó ver cuando era estudiante.

Yo creo que, desde mi experiencia, no es una realidad tan común, pero desde el último tiempo se ha visto un incremento de alumnos que entran en un proceso de transición. Desde que empecé a hacer clases el 2018, he visto que tanto la gente como los mismos alumnos se han ido educando frente a este tema, Poniendo en paralelo, durante toda mi vida escolar, nunca vi compañeros, o compañeras y compañeros que estuvieran en esta situación. Nunca me tocó ser profesor jefe de un estudiante trans, pero si me tocó como profesor de asignatura y de talleres, porque hago talleres de orquesta. (Elías)

A Antonia sólo este año le tocó trabajar con un estudiante trans masculino, el cual probablemente estaba transicionando desde hace tiempo, pero que, esta vez, decidió compartir su situación con sus profesores a fin de comenzar a externalizar su proceso de transición.

La primera experiencia con estudiantes trans dentro del aula se dio este año con la llegada de Alonso, que es un estudiante trans masculino que hace un año es parte de la escuela, casi dos. Este es su segundo año en la escuela, pero este año quiso comentar con nosotros la decisión de ya transicionar abiertamente, porque probablemente era un proceso que él está viviendo hace mucho tiempo, probablemente años que lleva en este proceso internamente, pero decidió externalizar, así que es nuestra primera experiencia. Es un chico trans que tiene 16 años y que actualmente está en octavo básico. (Antonia)

6.2 Facilitadores y obstaculizadores desde la experiencia docente

En la presente dimensión se tiene por objetivo identificar y describir los discursos recogidos de la experiencia docente desde aspectos facilitadores y obstaculizadores en la práctica pedagógica con estudiantes trans en términos de responder de modo efectivo a las necesidades educativas de sus estudiantes.

La totalidad de información recabada se organizó en 5 subcategorías, en primer lugar se encuentran las “*Metodologías y herramientas pedagógicas*”, desde donde se observan las diversas estrategias ya aplicadas por los docentes entrevistados en relación a una práctica que aborde los sesgos y estereotipos de género, el lenguaje neutro y el uso de pronombres, la valoración de derechos humanos, no discriminación y las emociones. Luego, se encuentra la

subcategoría de “*Formación docente*”, en la cual se abordan las experiencias docentes en relación a capacitaciones al interior de la escuela, formación inicial docente y el perfeccionamiento docente. Posteriormente se encuentra la subcategoría de “*Visibilización y organización estudiantil*”, desde donde se establece un foco en los estudiantes, Seguidamente, se desarrolla la subcategoría de “*Gestión de la comunidad escolar y políticas educativas*” a partir de la cual se observa la acción de la escuela y la presencia de las políticas educativas y finalmente, la categoría de “*Familia*” donde se identifica a esta como un agente importante en el desarrollo integral de los estudiantes, elemento relevante al momento de evaluar la experiencia educativa.

6.2.1 Metodologías y herramientas pedagógicas

El proceso de enseñanza-aprendizaje no se escapa de análisis, pues es en esa dinámica donde los docentes y estudiantes tienen acceso a configurar y criticar la realidad en la que están inmersos. De acuerdo a González et. al (2018) en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje:

corresponde a un procedimiento para la apropiación de conocimientos, habilidades, comportamientos o valores, el cual permite la construcción de significados y que tiene como base la comunicación. Entendida esta(...) como el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor utiliza, o puede utilizar, en su relación con los estudiantes, la cual está compuesta no sólo de conocimientos propios de la ciencia que enseña, sino también de la sensibilidad y afectividad que potencien el crecimiento personal de todos los estudiantes. (p.35)

De esa forma, el proceso de enseñanza y aprendizaje recoge la interacción entre docente y estudiante, desde una mirada holística. Los componentes de este proceso, de acuerdo a los autores mencionados anteriormente (2018), corresponden a los contenidos, objetivos, docentes, estudiantes y el contexto.

De acuerdo a los docentes entrevistados y en relación a las metodologías y herramientas utilizadas por ellos para la diversificación e inclusión de la enseñanza-aprendizaje, se identifican tres grandes áreas que vislumbran elementos que configuran el quehacer pedagógico y que pueden o no gatillar espacios favorables para el aprendizaje de los estudiantes dentro de una comunidad educativa. Estos son: “*Interacciones en aula con*

enfoque de género, derecho y socioemocionalidad”, “Uso del lenguaje” y “Enfoque adultocentrista como obstaculizador”.

Interacciones en aula con enfoque de género, derecho y socioemocionalidad

Desde la vereda facilitadora, se identifica en el discurso docente el uso de metodologías y herramientas con perspectiva de género, derecho y socioemocionalidad de manera voluntaria e individualizada, esto último, guarda relación con que se aprecia que son estrategias que realiza cada profesor desde su particularidad, sin representar en la mayoría de los casos necesariamente al equipo docente o comunidad educativa a la que pertenece, como tampoco responde a una exigencia curricular desde el Ministerio de Educación. Por un lado, se observa la práctica de paridad de género (femenino-masculino), inclusión de la diversidad sexual en ejemplos cotidianos de acuerdo a cada asignatura y la problematización de la discriminación hacia la disidencia sexogenérica desde un enfoque de derecho en las planificaciones curriculares y práctica en aula.

De esa forma, Daniel relata que una de las estrategias que ocupó en su práctica como docente de Filosofía fue la diversificación de autores, pues reconoce en su discurso que al menos en su asignatura, la literatura que sugiere el currículum es en su mayoría de carácter masculina

Integro ojalá lo más equitativo posible entre autores y autoras e intento meter algún video o alguna poesía o alguna canción, pero que como diversifique los autores porque en filosofía siempre se habla de puros hombres. (Daniel)

En ese sentido Elías, profesor de música, reafirma el discurso, pues identifica desde su experticia la existencia de estereotipos de género binario y desde allí, la invisibilización de las obras femeninas en lo abordado curricularmente en la asignatura;

Se da que la música tiene muchos estereotipos y se asegura que las mujeres automáticamente cantan bien y los hombres automáticamente, no sé, tocan percusión o quizás otras cosas. Trato de no seguir esos parámetros (...) Obviamente es parte del proceso de educarse a sí mismo. (...)Adecuaciones por lo menos en el contenido o en la práctica no, lo que sí no impongo roles de género tipo “los niños tocan esto, o las niñas tocan esto”. También, desde mi asignatura, incluir más artistas mujeres al contenido, porque es escaso, así que intento darle más visibilidad. (Elías)

A su vez, Laura expone que, desde su asignatura (matemáticas), también se vislumbran estereotipos de género binarios, concretamente en el área de problemas, elementos de la disciplina que es transversal en el currículum nacional:

Yo soy profesora de matemáticas y el currículum es horrible porque son demasiadas horas y mucho contenido, y los problemas yo los adecuó para que no sean estereotipados pero, lamentablemente, la mayoría de los problemas siguen siendo desde el estereotipo. (Laura)

Lo mencionado anteriormente por les docentes entrevistades puede enmarcarse en prácticas que abogan (de manera consciente o no) por una educación no sexista en la educación. De acuerdo a Nash (2018) un modelo de educación no sexista, debiese estar dirigido a:

“Eliminar la legitimidad y reproducción de la subordinación y desigualdad de los grupos genéricos disidentes a través de la superación de los estereotipos y jerarquías de género y apuntar a una sociedad equitativa, con una convivencia basada en el respeto y la igualdad real, no formal, para alcanzar un desarrollo pleno de las potencialidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.” (p.126)

Así mismo, Araneda, et. al (2018) afirma que la educación no sexista pretende:

“Educar sin reproducir los prejuicios y estereotipos asignados a los roles del género hombre y mujer, construidos en una sociedad patriarcal, racista y clasista, androcéntrica y antropocéntrica. Es una educación basada en la dignidad humana, entendiendo por dignidad humana, el valor de la persona en toda su integridad, sin limitar sus capacidades. Es una educación basada en el respeto de los derechos humanos fundamentales, libre de los prejuicios asociados al cuerpo y al género, transformadora, liberadora del hombre, la mujer y de las diversidades afectivo-sexuales (..) y tendrá que visualizar en una primera fase la necesidad de problematizar las relaciones de género en su carácter binario mujer/hombre para dar paso al reconocimiento y respeto de los derechos de todes.” (p.33)

Conforme a lo mencionado, se identifican dos testimonios de docentes de la asignatura. En particular, Carla menciona que incorpora metodologías en relación a la visibilización y problematización de la realidad de la disidencia sexo-genérica como incluir ejemplos de la materia a personas trans, con pertinencia en los derechos humanos y diversidad;

En nuestro caso de Historia y formación ciudadana así lo realizamos también, desde metodologías simples cierto, de incluir en los ejemplos del contenido a personas trans en la historia, o problematizar en torno a eso, de la perspectiva de género en justicia (...) enfocamos nuestras actividades para problematizar en torno a los derechos humanos y por lo tanto, a toda la diversidad que puede existir. (Carla)

Así también, Antonia relata que tanto ella como otras docentes abordan en sus clases la temática en discusión, donde ella en concreto lo realiza desde la no discriminación con perspectiva no sexista:

Constantemente en diversas asignaturas o de manera transversal se busca trabajar esta temática y no sólo la discriminación en cuanto a género, sino que discriminación como en general, en todas las asignaturas se trabaja desde distintas habilidades esta temática. Por ejemplo, ahora partimos el año pasado, cuando partimos con las clases online con temáticas, por ejemplo, en derechos humanos, abordamos el derecho a la no discriminación, a no ser discriminado y hacer respetar tus espacios. Ahora estamos específicamente en historia, abordando el contenido de no discriminación. Y si se trabaja de la perspectiva no sexista, pero no como un foco principal, sino que incorporado a un contexto más general de no discriminación. (Antonia)

Por otro lado, se observa en algunos de los docentes que al momento de pensar en uso de estrategias o metodologías para la problematización en torno a la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes trans y otras expresiones de género, ellos apuntan al reconocimiento de los procesos socioemocionales que experimentan los que viven desde esas expresiones de género y en ese sentido, el cómo impacta y qué se debiese hacer en la interacción en aula.

En ese sentido, Elías relata que uno de los elementos importantes para gatillar un proceso de enseñanza-aprendizaje favorable para sus estudiantes, y en concreto a sus estudiantes pertenecientes a la disidencia sexo-genérica (por el carácter de la pregunta en la entrevista) tiene relación con la escucha activa y la comprensión de los procesos de desarrollo socioemocionales, en particular cuando los estudiantes tienen expresiones de género que no concuerdan con el sexo que le identificaron al nacer;

Quizá entender el proceso, uno como persona que siente empatía por el resto trata de ser lo más consciente y apoyar lo más posible para que el proceso del resto sea lo más bueno (...) para hacer sentir a la persona que la estás escuchando, que estoy tratando

de hacer todo lo posible para entender, para que tú te sientas cómoda, cómodo o cómodo, para que tengas la confianza de poder recurrir a mí y yo ser un apoyo en el fondo para todo ese proceso que no debe ser fácil tampoco, porque (...) debe haber grandes procesos emocionales de por medio al asumir un género que no es idéntico al sexo con el que naciste. (Elías)

Al respecto Elías agrega la consideración de la realidad de cada persona que esté viviendo procesos de transición o expresiones de género fuera de lo *cis*, tanto dentro como fuera del contexto escolar, pues es allí donde la teoría se lleva a la práctica. De acuerdo a su relato, es fundamental en el quehacer pedagógico el comprender que en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, ambas integrantes de la interacción (estudiante y docente) intercambian dichos roles y en esa distinción se pueden gatillar espacios relacionales que favorezcan la escucha activa del contexto de cada estudiante para identificar de qué manera se puede adecuar y respetar los procesos de aprendizajes desde la consideración emocional de cada sujeto.

Yo creo que en la práctica hay que instalar quizás conversaciones o conocer la realidad de las otras personas, justamente sobre todo de las personas que están pasando por ese proceso, quizás tener aún más escucha activa y aprender de esas personas, no sólo verlo como que está en transición y el “yo te enseño”, “yo te hago clases”, “voy a respetar tu pronombre”, que está súper bien igualmente, pero también quizás preguntarles, interesarse más por saber cuál es el proceso de la persona, qué es lo que estás sintiendo, que es lo que le está costando, para que justamente todo lo que se aprenda en teoría no se quede solamente en la teoría, sino que también la podamos llevar a la práctica y a la vida cotidiana, que al final esto no pasa solo en las aulas, también nos puede pasar en nuestra vida como seres humanos, Yo creo que por lo menos esos deberían ser como los dos enfoques más importantes. (Elías)

En relación a los métodos desde donde los docentes se sitúan para acoger las emociones de sus estudiantes y el discurso de los docentes en la presente investigación, se destaca el testimonio de Gabriela, pues reconoce la dificultad que observa en el proceso de acompañar a estudiantes trans cuando deciden comenzar con su proceso de hormonización, sugiriendo acciones concretas para poder favorecer su desarrollo en la escuela, ante esto relata:

Lo otro que me parece super difícil es cómo los acompañamos (estudiantes transgénero) cuando están con hormonización, porque la mochila psicológica, su orden mental, se les va a las porras, entonces entran en cuadros y ciclos depresivos

súper fuertes. En este caso, un niño trans que no le corte la regla por ejemplo, entonces entran en estados emocionales que tienes que acompañar, ahí se deben producir ciertas flexibilidades, técnicas o facilitadores donde lo prioritario no se centre en la calificación sino en el bienestar emocional y salud mental de los chicos y chicas. (Gabriela)

Uso del lenguaje

Para este caso, a través de las entrevistas individuales, Francisca comenta su experiencia con el uso del lenguaje como herramienta en el aula:

Abro la puerta de que si hay alguien que necesita ser llamado o necesita que nos comuniquemos entre todos con algún lenguaje más neutro, con artículos neutros, que hable conmigo, que no hay inconveniente y que vamos a solucionarlo y pido disculpas de antemano por las equivocaciones que pueda cometer en el en el área del lenguaje, sobre todo porque es muy difícil la construcción. Si al compañero le cuesta con 26, imagínese para mí con 44. Es complicado, pero yo sé que no es difícil. Eso pasa por eso, por tomar conciencia con las palabras más que nada. (Francisca)

Bajo la concepción del rol que ejercen los docentes y la institución educadora en el planteamiento del lenguaje, Francisca establece la utilización del lenguaje neutro y el respeto por el nombre social de los estudiantes como un elemento de inclusión y diversificación al interior del aula. Ella propone que el proceso de toma de conciencia de las palabras a utilizar es difícil y que involucra una construcción de por medio.

Por su parte, Daniel comenta las herramientas que utiliza en el aula que toman relación con el uso del lenguaje:

Bueno, lo primero es una ficha de autoconocimiento donde pregunté los pronombres y nadie sabía que eran los pronombres y yo les dije así como pero chiquillos eso es educación básica, lo vieron cuando ustedes eran muy chiquites “¿Y porque nos pregunta eso profe?” Porque usted tiene un pronombre, le dicen “el” Matías. Lo interesante es que antes de que yo hiciera esa intervención como más importante pregunté al curso (porque lo hice en varios cursos), pregunte al curso, ¿alguien podría explicar qué son los pronombres? Esas también son estrategias súper interesantes, porque no eres tú quien impone la ideología de género, sino que entre ellos, entre pares se van explicando cositas.(...) la estudiante que me habló online levantó la

mano y dijo, bueno, mira los pronombres son estos que están relacionados con la identidad, de cómo nos expresamos si como personas femeninas o masculinas, por ejemplo, mis pronombres son “la y elle”. (Daniel)

Para Daniel, en su quehacer docente, es importante reconocer la identificación de los pronombres de cada una de sus estudiantes a modo de autoconocimiento, por su parte prefiere la utilización de dinámicas que fortalezcan el aprendizaje construido por los mismos estudiantes. También agrega que intenta: “incluir lo que más pueda masculino y femenino a la vez. No uso tanto el neutro, porque hay palabras que son muy difíciles de decir con E.” (Daniel).

El reconocimiento de pronombres, nombre social y el lenguaje neutro en el aula son algunas de las herramientas diversificadoras que se observan a través de las entrevistas, las cuales tienen que ver con el uso del lenguaje, pero a su vez con la visibilización y no discriminación frente a la diversidad de género. Pues dentro de las consideraciones que respalda la Circular N°812, que pretende garantizar el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito educacional en Chile, se establece el derecho al reconocimiento y la protección de la identidad y expresión de género, el cual involucra a la escuela con el deber de brindar un espacio de no discriminación, por ejemplo, desde el reconocimiento del nombre social de los estudiantes.

Enfoque adultocentrista como obstaculizador

En relación con los obstaculizadores que se observan desde la práctica docente e interacción en el aula surge el **enfoque adultocentrista**. Katherine, docente participante del Focus Group comenta:

El gran obstaculizador es el adultocentrismo, porque en el fondo eso hace que nosotros pongamos en duda el relato de las niñas respecto a su propia identidad. A su lado, tenemos familias super conservadoras que se sienten dueñas de las niñas. y por otro lado una escasa fiscalización de MINEDUC en cuanto al cumplimiento de la circular que ellos mismos han hecho correr, Entonces, finalmente, esa debilidad hace que institucionalmente sea muy difícil dar las garantías a la niñez y adolescencia trans, todo queda reducido al profe buena onda que entiende, cuando

esto debiese ser una cosa institucional, porque además cae en incumplimiento jurídico. (Katherine)

La docente explicita que tanto desde la familia como desde la escuela existe una mirada desde el adultocentrismo, la cual provoca la puesta en duda del relato de los estudiantes frente a su propia identidad. Por otro lado, plantea que la escasa fiscalización del cumplimiento de la Circular que aborda los derechos de los estudiantes trans en el espacio educativo, tiene como consecuencia un incumplimiento jurídico por parte de las instituciones educativas.

Por su parte Francisca comenta sobre el adultocentrismo:

Usualmente los compañeros o compañeras que tienen este tipo de muro (adoctrinamiento), son los que no reconocen que niños y adolescentes son personas, son individuos y sujetos de derecho, porque están enfocados en su mirada adultocentrista, y mientras no saquemos eso de las aulas, va a ser difícil. (Francisca)

La docente plantea que los profesores que mantienen un enfoque adultocentrista generalmente son quienes no logran reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, aborda lo anterior como un obstaculizador en el desarrollo de habilidades de una enseñanza sin sesgos e inclusiva. Frente a esto Lay-Lisboa (2022) establece que:

Este estilo pedagógico tradicional es justificado por el personal docente a partir de una falta de conocimiento, o por la necesidad de una mayor capacitación en metodologías y tecnologías de aprendizaje y de la atención a la diversidad. (p.15)

6.2.2 Formación docente

De acuerdo a las entrevistas realizadas y focus group surgen una serie de facilitadores y obstaculizadores ligados al área de la **formación docente** para el trabajo pedagógico con estudiantes trans, desde la cual se identifican subcategorías en torno a “*Capacitación docente*” desde donde se aborda la capacitación como un elemento fundamental para el trabajo con estudiantes trans, “*Formación inicial docente (FID)*” la cual contempla el abordaje que existe en las carreras de pregrado de pedagogía ante la temática trans y/o identidad de género, y “*Autoformación*”, que integra el cómo los docentes se han tenido que perfeccionar por sus propios medios para lograr desarrollar herramientas que les permitan un mejor abordaje en cuanto a la diversidad de género y transidentidad en sus escuelas.

Capacitación docente

En relación a la capacitación docente, las entrevistadas integran una mirada reflexiva sobre sus propias competencias para un mejor desarrollo educativo que sea capaz de abordar de manera responsable la transidentidad y diversidad de sexo-género en la escuela. Para ello se identifica como necesidad la capacitación docente frente al tema, Úrsula comenta a través del focus group:

Los estudiantes hace rato ya que nos dijeron que es un tema que les importa y provoca roces entre estudiantes. Nos exigen que sean respetuosos con ellos, pero no todos los profesores somos igual de comprensivos o tenemos la misma apertura y eso debiera regularse en la acción concreta del día a día, y para eso se requiere de capacitaciones. Tocar el tema también es importante, y debe haber personas que estén dispuestas a conversar y explicar el tema una y otra vez sin molestarse también. (Úrsula)

La docente expone que frente a la necesidad de los mismos estudiantes de brindar importancia a esta temática, surgen diferencias en los docentes que presentan mayor “apertura” y los que no. Úrsula hace hincapié en el requerimiento de capacitaciones para adoptar una regulación bajo estas situaciones:

Me atrevería a decir que son la menor cantidad de profes que nos hemos capacitado, y la verdad es que nos falta. Yo reviso ahora y, por ejemplo, cero aporte con el lenguaje inclusivo, nos falta muchísimo en torno al tema. (Úrsula)

Daniel, comenta que la falta de capacitación docente es parte de un problema, y que no es visibilizado.

El problema, yo creo que ahí es la burocracia y la falta de capacitación docente, como actualización docente o no sé cómo mencionarle. (...) Une entra al MINEDUC y lo que más hay son currículum y los decretos, pero no es algo que se te muestre usualmente. (Daniel)

Por su parte, Carla agrega que para abordar la diversidad de género se observa la exigencia de mantener una preparación constante, pues contempla que los procesos de transición no son absolutos y requieren de un reconocimiento de posibilidades más allá del binarismo.

Nosotros como profes tenemos que estar conscientes que a veces estos procesos de transición pueden no ser absolutos y que también hoy día creo que estamos aprendiendo de eso justamente, de lo no binario porque también dentro de los profes es como “¿ya pero qué es, hombre o mujer?” y es como no, también pueden existir otras posibilidades y que también un año puedan sentir que se identifican con una expresión más masculina y otro año no y eso ha sido muy interesante de conocer

porque eso yo lo había visto a distancia y esta vez lo viví con estudiantes de mi jefatura. (Carla)

Frente a la identificación de la capacitación docente como una necesidad de carácter crucial, Carla comenta la importancia de una capacitación a la **comunidad escolar** en su generalidad, pues agrega:

La capacitación a veces se enfoca sólo en nosotros los profes, pero la comunidad es mucho más amplia entonces por ejemplo, asistentes, auxiliares, que también reflejan la sociedad, también vienen de la casa con prejuicios, con estereotipos que a veces no sé me cuentan que “la tía me dijo tal cosa” y una queda como “ay” y hay que hablar con ella, entonces una queda como pucha, ellos no han recibido la misma capacitación que nosotros,(...) pensar la comunidad o otorgarnos sólo la responsabilidad a quienes estamos en el aula, no po, la escuela es mucho más que la sala. (Carla)

Capacitaciones al interior de la escuela

En cuanto a capacitación dentro del espacio educativo, se destaca la experiencia de Carla, quien comenta sobre la capacitación realizada en su escuela el año 2015, desde donde se observa una intervención de carácter significativa en relación al desarrollo de habilidades para el trabajo con diversidad sexual y de género.

El año 2015 nosotros tuvimos la visita de la fundación “Todo Mejora” y que creo que fue un antes y un después dentro del establecimiento, y de verdad fue muy significativa, porque fue un trabajo que hicieron primero con los profes, con los adultos y es de las reuniones que recuerde más tensas que hubo en el liceo porque todavía era un tema que no se abordaba. (Carla)

La capacitación fue conceptual, por ejemplo, conocer la diferencia entre género y sexo, que puede ser hoy algo muy obvio para nosotros, pero en ese tiempo no lo era. Fue muy reflexiva, muy empática porque se entendía que eran temas que costaban. Yo era una profe joven dentro de todos, pero también me sentí muy ignorante, como que me faltaban muchas herramientas todavía y ahí yo aprendí mucho mucho. (Carla)

También se observan algunos elementos desarrollados que facilitaron el proceso de capacitación de su comunidad educativa:

Cuando ya alguien se resiste decirle “oye más allá de tus pensamientos esto es una ley y debes aplicarlo”, y en eso yo puedo decir que el liceo se adelantó un poquito para ir trabajándolo, y ahora ya no es tema. (Carla)

Hace poco salió un comunicado donde se establece el liceo como multigénero y eso es súper decidor, antes era un colegio de mujeres, niñas, pero hoy día se autodefine como multigénero, a pesar de que no se ha hecho legalmente si lo quieren ver así, en la práctica sí lo es y lo entendemos así también. (Carla)

Por otro lado, se observan experiencias al interior de la escuela que les docentes refieren como **obstaculizadores** para el desarrollo de prácticas inclusivas que posibiliten una capacitación significativa. En concordancia con lo anterior, se reconocen al interior de la escuela algunas características que sirven de base para observar las consecuencias que se generan desde escuelas no capacitadas para la inclusión de identidades trans en el espacio educativo.

Bárbara comenta que su escuela no está preparada para brindar un apoyo constante a les estudiantes que comienzan su proceso de transición, ella agrega que la escuela sólo cumple con la función de derivar a les estudiantes a una intervención de carácter clínico.

Tuvimos un caso de un estudiante que estaba en proceso de cuestionarse su identidad y ahí ya el caso era más bien clínico, yo me perdí después de ese caso. Muchos de ellos necesitan apoyo clínico, pero el colegio sólo puede derivar. No sé si se le puede llamar un obstáculo, pero el colegio no está preparado para dar una atención más constante para los jóvenes. (Bárbara)

Por su parte, Francisca comenta que, ante una situación de conflicto por el uso del baño por parte de una estudiante trans, su escuela no supo cómo abordar la situación generando aún más segregación.

En el caso de mi escuela, cuando llegué me di cuenta de que a la estudiante trans le habían dicho que podía ocupar el baño de visitas. Yo pregunté en el colegio por qué ocupaba ese baño y la respuesta fue “para que se sienta más cómoda”, a lo que mencioné que era mucho más pertinente preguntarle a ella donde se siente más cómoda, y dijo que en el baño de mujeres. Una cosa tan simple, quieren ayudar, pero lo que hacen es segregar aún más. (Francisca)

En el caso de Katherine comenta que vivió episodios de acoso laboral tras intervenir en una situación de vulneración de derechos de estudiantes trans en su escuela, dado que no se

reconocía el uso de sus nombres sociales. Esta situación también desembocó en el abandono en concreto de la escuela por parte de esos estudiantes.

En concreto, le prohibieron el uso de su nombre social, la orientadora, profesora jefa, encargada de convivencia escolar y directora. Los chicos llegaron a mi taller con esa situación, y la notifiqué. Me contacté con un abogado y la unidad de psicología de la UDP que acoge a familias trans. Hubo acoso conmigo por la gestión, y no hubo capacitación al respecto. Los niños no pudieron hacer uso de su nombre social, sólo los profes de confianza lo siguieron haciendo, pero la institución no informó que teníamos estudiantes trans, ni que niveles ni nada. Finalmente, estos dos chicos que sufrieron esta vulneración abandonaron el colegio. (Katherine)

Dada la importancia y pertinencia de la capacitación de las escuelas en relación al tema, se observan algunas aristas que según las respuestas de los docentes, dificultan este mismo proceso. Úrsula habla sobre el interés personal de cada docente:

En términos de capacitación, el colegio aún no tiene una capacitación generalizada, más bien somos algunas profesoras por sobre todo que han tomado cursos o talleres, pero de manera individual, por un lado, la ley que nos obliga y por otro lado, el interés personal. Me atrevería a decir que son la menor cantidad de profes que nos hemos capacitado. (Úrsula)

Por su parte, Gabriela habla sobre creencias personales a la hora de incorporar una capacitación respecto al tema:

Jamás tuve una formación de nada, pero como era la directora de escuela me sensibilizó eso, y comencé a buscar ayuda gratuita, y están en las fundaciones. Estas otorgan capacitaciones y todo. El tema es que te encuentras con las resistencias personales, que son las iglesias, las creencias que al final lo que hacen es invisibilizar a la persona como sujeto de derecho y eso complica mucho el acompañar el cambio, entonces hay muchas aristas de análisis. (Gabriela)

Elías toma el tema desde la importancia de generar una capacitación significativa y consecuente con el proceso que implica el trabajo con estudiantes trans y diversidades de género.

Entré a un curso y taller como dentro de un colegio en el que trabajaba, pero igual fue súper por encima, encuentro quizá a veces un poco irónico que gente cisgénero, como

que nos haga clases de procesos transgéneros y claro, te hablan todos, desde muy de afuera y está bien porque puede ser un proceso y también puede ser estudiado, pero siento que todavía falta como para que justamente una persona que ha experimentado el proceso, que además tengan información y haya estudiado el fenómeno nos pueda hacer un complemento a la vida real, porque si no lo pasan como todo, muy por encima, como quizás por cumplir y como para evitar futuros problemas en el establecimiento, pero siento como que no se le toma el peso real de lo que implica todo este proceso. (Elías)

Finalmente, Úrsula se refiere al costo monetario que implica el conseguir capacitaciones a nivel de escuela.

Este año estuve buscando capacitaciones para nosotros como liceo y es súper complejo conseguirlo. Conseguí uno en donde se cobraban 400.000 pesos por profesor y eso es un montón, en mi colegio somos 70 profesores y no podemos pagarlo. (Úrsula)

Formación Inicial Docente (FID)

La presente categoría consiste en una descripción y análisis de las experiencias que han tenido docentes con respecto al abordaje de la temática trans durante su FID y como la construcción de aprendizajes en torno a esta temática o la falta de esta ha influido en su experiencia docente.

La FID es una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo. En esta preparación el futuro docente construye aprendizajes que le permitirán enfrentarse con herramientas de calidad en su futura labor profesional. En Chile, se encuentran los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía que, tal como lo dice su nombre, buscan orientar las habilidades, aprendizajes y competencias que se deben desarrollar y construir en las carreras de pedagogía para poder ejercer como docente. Estos estándares son utilizados como base para el desarrollo de habilidades y competencias en cuanto a la FID.

Daniel, docente de filosofía egresado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), comenta que, durante su FID, le otorgaron herramientas que le ayudaron a abordar la temática trans en su actual colegio:

Gracias a un curso que tuvimos en el peda, que era orientación educacional. Que la tuve online. Fue el ramo de formación pedagógica que más me marcó y fue online. El

caballero nos enseñó un método que era no directivo de preguntas y ahí eso se junta con filosofía, que es mi especialidad. ¿Cómo planteas preguntas que te permitan no buscar una respuesta cerrada? (...). Mucho como de mi seminario yo creo que un 30% de los seminarios era sobre género, esto en uno de educación no sexista y hablábamos como de los condicionamientos corporales ante las situaciones sociales. (Daniel)

De su respuesta se puede desprender que el contenido aprendido en la universidad no correspondía a un ramo de trans identidades, sexualidad y/o identidad de género, sino que lo aprendido en ese ramo es un herramienta que puede ser utilizada en muchos ámbitos y es que, como mencionan los profesores que citaremos a continuación, en ninguna de las carreras de los entrevistados existen ramos especializados en brindar herramientas para abordar esta temática, lo que en la actualidad se traduce como un obstaculizador en cuanto a la posibilidad de mejorar su abordaje.

Antonia, profesora de Educación Básica egresada de la Universidad de Santiago de Chile, manifiesta que durante su FID no tuvo directrices sobre cómo abordar la temática trans en su labor docente, su carrera se enfocó más en entregar contenidos respecto a lo curricular de su especialidad, aunque comenta que tuvo un ramo sobre necesidades educativas especiales (NEE) no contó con una profundización que pudiese permitirle contar con mayores herramientas para el fomento de la diversidad, por otro lado menciona que en las carreras de educación diferencial si se prepara a los docentes en relación a lo anterior.

La pedagogía básica en sí no aborda las necesidades educativas de ningún tipo, es más una carrera que te prepara directamente para enseñar contenido, didáctica. Pero siempre desde el contenido, no desde la necesidad educativa. De hecho, en pedagogía básica, por lo menos donde yo estudié, es sólo un semestre de necesidades educativas especiales y se enfoca en conocer las necesidades educativas especiales, mencionarlas y nada más. Pero en la educación diferencial, si se prepara en esa temática. (Antonia)

Lo mismo ocurre en el caso de Elías, quien comenta que al igual que Antonia, el máximo acercamiento que le brindaron en la universidad fue en relación a las NEE. Además, menciona que esto se puede deber a la invisibilización que han sufrido las personas trans, ya que solo recientemente se ha abordado más la identidad de género en las escuelas.

Yo diría que, en mi caso, casi ninguno, quizá en algún minuto hablamos de necesidad educativa especial en mi caso me enseñaron en la Universidad no sé por casos de alumnos o alumnas que podrían estar enfermos, embarazo adolescente, quizás

problemas de violencia, etc. Pero no llegué al punto en el que en mi Universidad se hablará, por ejemplo, de este tema y de cómo abordarlo. Yo creo porque también en el momento en que estaba estudiando todavía como que todo este tema estaba un poco en construcción o más que en construcción, quizá invisibilización. Ahora se ha hecho más común, pero cuando yo estudiaba, nada. (...). Yo creo que lo que me sirvió más que la Universidad es como estar inmerso en el mismo medio. También ver como en las redes sociales, yo creo que eso ayudó más que la Universidad. (Elías)

Carla, al igual que los otros dos docentes, señala que esta temática no se abordaba en la universidad y que ha sido algo que ha tenido que aprender por su propia cuenta debido a las experiencias que ha tenido durante su labor docente.

No menciono mucho el pregrado porque de verdad que ahí no era tema, o al menos en el peda donde yo estudié, en el área pedagógica sí se hablaba, pero lo asumíamos, pero el cómo abordarlo en el aula... no, eso ha sido todo experiencia ya trabajando. (Carla)

Perfeccionamiento Docente

Los profesores que se citan a continuación señalan que a través de múltiples vías han buscado cursos u otras instancias educativas que les brinden aprendizajes en torno a la temática trans. En los relatos de los docentes se menciona el colegio de profesores, la municipalidad de Santiago, la OTD, cabildos y fundación Selenia como ejemplos de espacios en los que los docentes se capacitaron.

Por mi cuenta, tomé un curso que hizo la OTD, que es una organización que organizan trans diversidades para la inclusión de estudiantes trans en el aula, en donde nos explicaron cómo todo lo que había que saber en cuanto a conceptos, a vivencias, conocimos experiencias y creo que eso sí me sirvió mucho. (Antonia)

Yo tomé un curso con la Fundación Selenia de infancias trans. Claro, ahí se mencionaba infancias trans, digamos hasta los 18 años, infancia y adolescencia trans. (Daniel)

Dentro del contexto del estallido social en muchos lugares se realizaron cabildos, y en estas instancias, aparte de visibilizar los problemas, los inconvenientes, o las luchas que tenían en niños y en adolescencias, afloraron también muchos círculos que tenían

que ver con esta área, creo que estos han sido mi mayor foco de aprendizaje. (Francisca)

Desde la pandemia he podido capacitarme con los talleres que hace el colegio de profes porque he tenido como más tiempo. El hecho de tener estudiantes trans ha hecho que entre las mismas compañeras de pega nos compartamos experiencias entre nosotros y nosotras. (Laura)

Desde experiencia docente para poder formarme, ha sido a través de las instancias que está entregando el colegio de profesores. Creo que llegué a aquello porque decidí colegiarme, antes no sabía de estos talleres y tengo que estar siendo parte de alguna forma. (Paula)

Fue un diplomado que yo pude hacer(...) la muni de Santiago otorga hartas oportunidades de perfeccionamiento y actualización y las he aprovechado. Hice un diplomado de formación ciudadana donde uno de los bloques tenía que ver con la diversidad en el aula, con el desarrollo de una ciudadanía crítica que también va muy vinculado a cómo nosotros trabajamos con la diversidad de género y tuve profes muy buenos que nos permitían abordarlo desde la integralidad. El otro diplomado fue de agentes comunitarios donde una de las temáticas era la diversidad y enfoque de género, también el cómo nosotros podemos ayudar a las personas sin clasificarlas y ayudarlas también en todos sus procesos emocionales, de identidad. (Carla)

Les docentes entrevistadas también manifiestan disconformidad en cuanto a la disposición de tiempos que les otorga su institución escolar para poder perfeccionarse.

El colegio de profesores fue el lugar donde me capacité por iniciativa propia. Pero también pasa que el tiempo no nos alcanza. (Úrsula)

No he tenido ninguna experiencia formal, es solamente intuición, porque ni siquiera como corporación ofrecen cursos pertinentes. Ellos cumplen con ofrecerte los cursos a veces, pero pasa que son en horarios que nadie puede. (Bárbara)

Principalmente ha sido de autoaprendizaje, de formación absolutamente personal, de hecho de inversión económica y tiempo. Aunque mi colegio es pro en el tema porque hemos tenido capacitaciones pero te hacen general, mucha teoría, pero la práctica nada, ha sido con las, los y les estudiantes que principalmente te entregan las herramientas. (Martina)

6.2.3 Visibilización y organización estudiantil

La siguiente categoría se construye a partir de los relatos de los docentes, quienes manifiestan cuáles son las acciones que han tomado sus estudiantes con el objetivo de visibilizar su identidad y generar espacios seguros dentro de la escuela para ellos mismos y sus compañeros. En este sentido, los docentes rescatan la empatía y el compañerismo con sus pares, aun cuando los entrevistados reconocen la existencia de un sistema binario del género arraigado en la cultura y por consecuencia, reproducido dentro de la institución educativa. No obstante, han sido los estudiantes quienes han desarrollado espacios y dinámicas dentro del aula que permiten a la comunidad educativa abrir paso hacia el abordaje de las temáticas de diversidad y género.

Antonia relata lo que observó el proceso de vinculación de Alonso dentro de su espacio educativo, especialmente frente a sus pares.

Bueno, yo creo que solo este año que Alonso se presenta en la escuela (...) el curso en sí lo tomo súper bien, así que no fue un desafío. En realidad, son estudiantes súper acertados y súper tolerantes y empáticos. Entonces no, no fue problema. (Antonia)

A propósito, Martina comenta que los estudiantes resultan ser un facilitador:

Como facilitadores totalmente los pares, los compañeros, son los que están más ahí con el tema y son los que permean a los adultos que quieren, como es mi caso, tengo otros profes a quienes no le interesa el tema. Pero los pares, crean un espacio de contención, diálogo, lenguaje. (Martina)

Asimismo, la gran mayoría de docentes entrevistados señalan que las mejores oportunidades de aprendizaje las han recibido por parte de sus estudiantes. De este modo, declaran que, al incorporar las experiencias y conocimientos de sus estudiantes, han podido ampliar su mirada respecto a los discursos dominantes sobre sexualidad, identidad y género. En este sentido, Carla le otorga un rol fundamental a sus estudiantes:

Tengo un taller de estudio de género hace cinco años, y las primeras personas que llegaron eran trans. Tuve la experiencia de que ellos me buscaron y tuve que ir aprendiendo. Ha sido a pulso y lo rescato mucho, ellos son los que nos hacen aprender, nos entregan situaciones de conflicto y ahí he ido aprendiendo, de manera reactiva a nivel social. De parte de la escuela y nivel ministerial nada, para qué decir.

Sólo el colegio de profes nos dio capacitaciones y sin eso no tendría una base mínima.
(Carla)

Las docentes Paula y Nadia, igualmente reconocen la importancia de compartir las experiencias y los sentires de los estudiantes:

Lo otro que facilita es que las chicas y los chicos se atrevan a hablar y plantear, y ahora de a poco muchos y muchas más se atrevan. Hay que bajar el conocimiento, compartirlo y hacer actividades, eso también facilita, la unión. (Paula)

Es positivo el liderazgo de los propios estudiantes, porque son ellos mismos quienes exigen sus derechos, pero yo veo la carencia en primer lugar, lo curricular, que yo creo que eso es vital, hay que trabajarlo. (Nadia)

Para muchos docentes, las dificultades para abordar la temática han significado un obstáculo para el trabajo pedagógico, sin embargo, para otros esto ha abierto el espacio para cambiar la unidireccionalidad del aprendizaje y reformar prácticas adultocentristas.

Úrsula relata cómo ha sido la experiencia de su establecimiento al trabajar colaborativamente con los estudiantes:

Los estudiantes se organizaron en algo que llaman “COGESEX” para brindarse apoyo entre ellos, ver normativas juntos y hacer acciones en relación a la educación sexual y de género. Después de la pandemia bajó la intensidad de acciones que realizan, pero afortunadamente volvió a circular, y nos apoya en decidir oportunamente cómo actuar. (Úrsula)

La experiencia de Úrsula pone en evidencia que es posible generar espacios de socialización y de expresión de las experiencias de los estudiantes y organizarlos en un ente que trabaje de manera colaborativa junto a directivos y docentes en la toma de decisiones dentro del espacio educativo. De esta manera, la organización puede ser un facilitador en la medida que los establecimientos educativos cuestionen las prácticas adultocentristas, y les entreguen mayor protagonismo a las demandas estudiantiles, como también mayores espacios de participación y reflexión de las prácticas escolares, especialmente cuando éstas son ocasionadas por la ausencia de respuestas pertinentes a nivel institucional o estatal a las necesidades primarias de sus estudiantes.

En resumen, es posible percibir en los relatos de los docentes experiencias favorables ante la visibilización de estudiantes trans frente a sus compañeros, estableciendo un patrón positivo en la muestra de docentes entrevistados. Sin embargo, Antonia nos comenta una situación que

si bien, no representa a la mayoría de la población estudiantil, refleja una realidad dentro de las escuelas en tanto a las violencias que viven estudiantes trans. Al respecto la docente comenta una experiencia:

Ese mismo sesgo sociocultural yo creo que ha sido como el detonante de comentarios inadecuados en el aula, por ejemplo, por parte de estudiantes, o sea cuando tenemos un estudiante que dice que los gays se deben morir con un estudiante trans al lado (...) el desafío ha sido el estudiante que te comentaba y como paramos comentarios que son inadecuados, que pueden dañar el proceso de transición, o sea no lo van a condicionar, pero tampoco corresponde. (Antonia)

En este sentido, la organización y el apoyo entre pares se vuelve un elemento fundamental para afrontar aquellos obstaculizadores en la formación de estudiantes trans, aspecto que es posible evidenciar en las experiencias de los docentes que reflejan la gran valoración positiva hacia el rol de los estudiantes como facilitadores.

6.2.4 Gestión de la comunidad escolar y políticas educativas

Desde la presente dimensión se abordan aspectos desarrollados desde la *gestión de la comunidad escolar* en liceos y escuelas que trabajan con estudiantes trans, desde esto se identifican facilitadores y obstaculizadores en cuanto a las *experiencias de gestión al interior de la escuela, recursos materiales e infraestructura institucional*, abordaje del *currículum educacional* e implementación de *políticas educativas* frente al tema.

Experiencias de gestión de la comunidad escolar

A partir de las experiencias de los docentes desde la gestión de las comunidades educativas en las que se desenvuelven, surgen diversos modos de acción que se vuelven importantes de observar para identificar las herramientas con las que cuenta cada escuela en función de dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes trans.

Ana, desde su experiencia, comenta la relación que genera su escuela con agentes externos a la comunidad educativa, a modo de red de apoyo para el desarrollo de intervenciones con estudiantes trans, y capacitaciones para la comunidad educativa.

Se generó un plan de acompañamiento en dos ejes: capacitación a toda la comunidad con la fundación Renaciendo, que sigue siendo nuestra aliada estratégica de la zona y

una psicóloga que trabaja en el hospital y hacía todas las intervenciones para estudiantes trans. (Gabriela)

Por otra parte, Gabriela agrega que el proceso de capacitación de su escuela fue rápido gracias a la participación de los diferentes agentes de la comunidad, estudiantes y familias.

En lo técnico, como lo es el baño unisex(...), fue muy rápido, pero porque había una unidad de docentes y asistentes de la educación, que me refiero a todos todos. Fue un primer momento muy fuerte en cuanto a capacitación, mucho asambleísmo con los padres y con los estudiantes. (...) Luego comenzó todo el desafío adaptativo, que tiene que ver con usar un lenguaje no sexista, modificar en la forma como relatabas con él, y junto con esta primera oleada 2016, aparecen nuevas capacitaciones. (Gabriela)

Bajo la experiencia de Carla, en su escuela se desarrolla un programa de educación sexual integral a cargo de orientación, el cual está ligado al trabajo del municipio frente al tema. El programa tiene incidencia directa con las planificaciones de los docentes. También agrega que existen protocolos para dar respuesta a diferentes tipos de discriminación, los cuales fueron creados a partir de la comunidad educativa.

Hace como tres años hay un programa de educación sexual integral en el establecimiento que va en conjunto al trabajo municipal, insisto, y con la orientadora de acá. Ella hace tres años está a cargo de desarrollar un plan para integrar esto en el día a día y también integrarlos a las planificaciones que hacemos para las clases. (Carla)

Hoy día existen varios protocolos de acción, sobretodo para proteger a toda la comunidad, pero, particularmente, a la diversidad que históricamente son personas excluidas, y ahora el foco está en que no lo sean y que por lo tanto hay protocolos que resguardan cualquier tipo de discriminación, y que han sido creados con la comunidad y para la comunidad. (Carla)

Frente a esto Carla agrega que su escuela desarrolló un equipo psicosocial que trabaja desde orientación, que se caracteriza por ser multidisciplinario y por brindar apoyo e información tanto a docentes como a estudiantes.

El equipo de orientación ha sido fundamental. Antes estaba la orientadora, pero hoy es un equipo psicosocial, hoy día tenemos asistente social, psicólogas por nivel, orientadora, coordinadora de convivencia y que es un equipo que trabaja estas

temáticas y que acerca esta información no sólo a los docentes, sino que a los estudiantes y eso se ha notado hartito, que haya un equipo multidisciplinario que tienen otra visión que nos apoya al momento de enfrentar situaciones, y creo que nos remueven en varias cosas. (Carla)

En el caso de Daniel, desde su escuela se observa la existencia de un equipo de transversalidad desde donde se realizan derivaciones de los estudiantes a la red con municipios y CESFAM, La docente ve como un facilitador que las derivaciones y gestión se realicen de manera rápida.

Otro facilitador yo creo es que a pesar de que super precario el departamento de transversalidad en el sentido de que son 1500 estudiantes con 5 profesionales (...) hay una gestión muy rápida, también con los municipios y con los CESFAM, Entonces, tú derivas al tiro y a veces ocurre que no sé por qué hay un caso con ideación suicida y tú decís necesita urgente psiquiatra y al día siguiente tiene una hora al psiquiatra en el hospital. (Daniel)

Si bien las experiencias anteriormente expuestas dan visibilidad a una gestión que involucra a los diferentes actores de la comunidad educativa y en su mayoría han implementado una intervención significativa para los docentes, existen también elementos **obstaculizadores** para este proceso de gestión dentro de la diversidad de comunidades educativas que se logran visualizar en esta investigación.

En base a la información recopilada, cuatro docentes proponen como obstaculizador las diferencias de aceptación frente a la diversidad de género por parte del equipo docente. Al respecto, Elías y Bárbara comenta que esto repercute en los estudiantes.

Yo creo que las diferentes visiones respecto al tema de género. Existe una dicotomía entre un grupo que lo apoya positivamente, pero otro grupo que cree que es una ideología o algo por el estilo. Actualmente, es muy difícil llegar a acuerdos por la misma razón. (Elías)

La aceptación, por ejemplo, acá hay hartos colegas que lo aceptan, pero hay otro gran porcentaje que no lo hace, y eso no le genera repercusión a la persona que rechaza, sino a la rechazada, y eso se tiene que atender. (...) Si el colegio no instaura la aceptación, los jóvenes son reprimidos y no saben qué hacer. Aún la gente no concibe estas cosas y eso dificulta mucho el proceso de los estudiantes. (Bárbara)

Por otro lado, Francisca comenta esta situación como una dificultad de carácter profesional y personal, comenta que un colega de su escuela promueve actos discriminatorios aún bajo las consideraciones legales frente al tema.

Creo que uno de los mayores desafíos es enfrentarse a los colegas. Es super agotador tratar de que muchas veces entiendan cosas mínimas, porque simplemente no quieren hacerlo, lo hacen porque están obligados muchas veces, pero aun así no pierden oportunidad de aportillar el proceso, ya sea con los profes que sí queremos aportar como también con les estudiantes. En mi caso personal, además de ser agotador, ha sido doloroso, porque tengo amigos en mi espacio laboral y me he encontrado con estas diferencias, entonces hay una doble decepción que es personal y también profesional. (...) Puntualmente tengo un colega que nombra con el apellido a mi chiquilla y la nombra con el apellido porque dice que es mal estudiante y como es mal estudiante, ¿cómo la va a llamar por su nombre social? Se mezclan peras con manzanas. Prácticamente, para él es premiarla decir su nombre social, y las orientaciones del MINEDUC dicen claramente que no es así. (Francisca)

En el caso de Carla, menciona que una forma de abordar primeramente esta situación es abarcar de manera responsable el uso del nombre social de estudiantes trans.

Lo otro es que, como profe jefe, lo principal es no tener roces con otros profesores también es un desafío cómo trabajar con los demás, porque no basta con que de 13 profesores de asignatura, 5 sean súper conocedores y comprensivos, entonces no, es bien complejo. Una de las cosas que nos ha servido como profesores es marcar bien la pauta en decir “Es Alex” y que no haya ninguna duda en eso, entonces un buen paso era cambiar su nombre social. (Carla)

Carla también menciona que las actividades realizadas por el equipo de orientación de su escuela dirigidas a padres y cuidadores no logran mucha incidencia dada la poca participación.

Acá se han hecho “escuelas para padres”, que están a cargo de orientación(...) o sea una se queda, pero la verdad es que asisten cuántos... veinte, treinta a lo más, porque de que hacemos cosas las hacemos, por eso digo que al final del año en el papel hay un montón de actividades, pero si uno evalúa el impacto, no es tanto. (Carla)

Recursos materiales

En esta subdimensión se analizará de qué manera los recursos materiales pueden ser un facilitador para la diversificación del espacio educativo y asimismo, qué ocurre cuando los recursos materiales se vuelven un obstaculizador o un mecanismo para la perpetuación de la segregación binaria de género en los espacios educativos.

Les docentes Carla y Daniel, manifiestan cómo se ha recepcionado las modificaciones en términos de infraestructura, específicamente en la implementación de baños mixtos:

No ha sido tema el tema de los baños, o sea, no ha habido necesidad, se reconoce que los baños son inclusivos y que en ese sentido no hay de hombres ni mujeres si no que de todos. (Carla)

Facilitador, por ejemplo, es que en su estructura y en su infraestructura el Liceo está hecho para como Liceo mixto. (...) todos los baños tienen urinario y tienen cubículos. (Daniel)

La segregación espacial por género es un elemento de larga data en las instituciones escolares, y responde a la estructura binaria de género, que no ha sufrido modificaciones aún con la visibilización de las problemáticas asociadas, y tampoco a la existencia de identidades no binarias dentro de la escuela. Esto se puede evidenciar en los relatos de algunos docentes, cuyas experiencias en torno a los cambios de los espacios físicos dentro de la escuela, ha significado un problema para las instituciones educativas, o de igual manera, un elemento que refuerza la marginación y segregación espacial, desde esto Bárbara y Laura comentan:

Esto es algo que pasó en el colegio de mi hija, no en el mío. Es sobre el tema de los baños. Allí tienen 3 baños, uno para hombres, otro para mujeres y otro para personas que no se sientan cómodas con ninguno de los dos géneros. Lo horrible y ridículo es que si las personas trans o quienes quisieran usarlo, debían ir con el inspector a buscar una llave porque lo mantenían cerrado, sólo ese baño, Eso es derechamente discriminación de la comunidad ¿cómo los estudiantes van a sentirse seguros? (Bárbara)

El establecimiento, uno de los dos liceos que hay municipales, lo único que ha hecho es facilitarle un baño que usamos profes que dice “no estudiantes”(…) Así que de ninguna forma lo estamos atendiendo. (Laura)

Las docentes se preguntan concretamente, de qué manera afecta a estudiantes trans las medidas tomadas por los establecimientos respecto a entregarles baños separados al del resto de estudiantes cisgénero. Al respecto, Rafaela comenta su experiencia:

En mi colegio todo ha sido muy receptivo, no ha habido problema en incluirla con la infraestructura, pero no ha habido una política establecida de antes, Estamos haciendo todo para que se sienta bien pero no hay ninguna política institucional que la proteja.
(Rafaela)

El relato de la docente es una clara muestra de un fenómeno que se repite a lo largo del análisis de nuestra investigación, el cual tiene directa relación con la falta de espacios de sensibilización de la comunidad educativa en torno a las múltiples formas en la que se puede presentar la discriminación hacia estudiantes trans, como también la ausente figura del Estado en lo que respecta a la promulgación de medidas y políticas que promueven derechos fundamentales de sus estudiantes. Por consiguiente, la garantía de los derechos de los estudiantes quedan a merced de cada sostenedor, generando una relativización de sus necesidades primarias como lo es el acceso a educación libre de violencia y discriminación.

A través de los relatos se ha constatado un elemento común, el cual tiene relación con la importancia de dar espacio a los estudiantes a participar en la modificación de los espacios físicos para la inclusión de estudiantes trans y con esto lograr que no sean sólo directivos y profesores quienes tomen las decisiones en estas materias.

Currículum como obstaculizador

El currículum educacional chileno ha sido ampliamente criticado desde distintas aristas, tales como, el exceso de contenidos, el hecho de que no haya sido consultado (Cox, C. 2011), la pedagogía por objetivos en la que está basado, su estandarización (Mujica, N. 2020), entre otras. En el ámbito de las trans identidades y las diversidades de género, la crítica realizada por los docentes no se queda atrás, ellos señalan que al no contemplarse esta temática dentro del currículum, este se torna en un obstaculizador en cuanto a cómo abordarlo en la sala de clases.

Es complejo trabajar en el aula y fuera de ella si algo no está en el currículum, sobre todo en los ámbitos educativos que son más estructurados. A pesar de que las directrices que da el MINEDUC son claras y “obliga” a la apertura, siempre está el que va en contra. (Francisca)

Martina concuerda con lo comentado por la docente recién citada, señalando que, ante la necesidad de que esta temática se aborde, ella la ha incluido en sus clases de Historia:

Otro que queda ausente es el currículum, el que tenemos no habla del tema, yo que hago clase de Historia no está el tema, lo he puesto por una decisión personal, porque es una realidad país, entonces el currículum no aporta en esto. (Martina)

Políticas educativas

Las políticas educativas en Chile han avanzado en el último tiempo con el objetivo de brindar mayor y mejor apoyo a la comunidad trans, un ejemplo de esto son la Circular N°812 y otros manuales de orientación para contextos educativos como son los que se mencionan en el marco teórico del presente documento. En este apartado se revisan las percepciones de los docentes entrevistados respecto a cómo se llevan y desarrollan las políticas educativas dentro de las escuelas. Carla sostiene que el desarrollo en materia de políticas públicas ha sido un facilitador en el ámbito educativo, ya que esto ha generado que las municipalidades respondan ante estas demandas sociales y educativas.

Yo creo que un facilitador hoy día es la política educativa, o sea del Ministerio hacia abajo, como también la Municipalidad toma estas políticas que son de carácter nacional, las toma y las contextualiza a la comuna y las baja. Hoy existe un departamento de género y sexualidad en la Municipalidad y ahí encontramos un espacio de formación y desarrollo profesional super importante porque nos potencia, invita y nos da harto apoyo como en el ámbito moral. (Carla)

Tal como indica Carla, algunas de estas imparten capacitaciones sobre diversidad de género y sexualidad. También comenta que este es un gran apoyo para los docentes:

Siento que hoy un facilitador es que las políticas públicas vayan en ese camino y que por lo tanto nos generan a nosotros espacios para capacitarnos y para desarrollar estas ideas. (Carla)

Por otra parte, también se menciona a las políticas educacionales como un elemento **obstaculizador**. Por su parte Daniel señala, entre otras cosas, que si bien existen políticas que abogan por la inclusión a la diversidad de género, éstas demoran en llegar a las escuelas en los momentos que son cruciales para la resolución de problemáticas.

Se siguen creando cosas porque siguen apareciendo conflictos, problemas, pero el problema es que tú ya los tenís solucionados porque pasaron hace rato su momento crítico. Entonces, eso se demora mucho, muy tedioso, no hay apoyo de las otras instituciones. (Daniel)

Por otro lado, la Red Nacional de Municipalidades con Oficinas de Diversidad, Inclusión y No Discriminación en un exploratorio de políticas públicas realizado en el año 2022 señala como obstaculizador el bajo conocimiento que se tiene del aspecto normativo en materias de género:

A nivel local observamos que aún existe desconocimiento de las normativas vigentes, artículos de ley y circulares emitidas por el Ministerio de Educación en materia de no discriminación, inclusión y valoración de la diversidad, lo que se ha traducido en una brecha entre las intenciones de las normativas y su implementación. (p.11)

Esto se puede traducir en lo que comenta Daniel, que al existir tanto desconocimiento por parte de los docentes y directivos sobre las normativas que ha lanzado el MINEDUC en cuanto a las diversidades, el apoyo a las problemáticas actuales tarda en llegar.

Por último, manifiesta que el problema primordial en el marco de la diversidad de género es en cuanto a la violencia que sufren los estudiantes por parte de sus padres y el cómo la sociedad actual no está preparada y no sabe qué hacer con las personas no binarias.

La legalidad en realidad es un trámite, un trámite, a mi parecer no es lo importante. Como que se saque el decreto que se saque si el papá no deja de pegarle a la cabra no me sirve tu decreto, no me sirve tu cédula si en realidad nadie sabe qué hacer con las personas no binarias y lo interesante es que no hay que saber hacer nada, sólo hay que permitir y hacer aparecer. Como que eso en general. (Daniel)

6.2.5 Familia

Entendiendo que las familias y/o apoderados de los estudiantes son un pilar fundamental en la comunidad escolar es pertinente abordar las experiencias que han tenido los docentes entrevistados con las familias de la comunidad escolar en el marco de la temática trans.

Respecto a la importancia de las familias Nardone, Giannotti y Rocchi (2013) señalan que: “La familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el formado por sus fases evolutivas cruciales.” (p.87)

En vista y consideración de que las familias son el plano más importante en la vida de los niños y adolescentes es crucial que escuela y familia generen comunidad entre ellas ya que ambas buscan una educación integral en los estudiantes.

Carla y Martina comentaron sus experiencias con familias de estudiantes trans señalando que el mayor conocimiento de la temática se tradujo en familias más abiertas que aportaron como facilitadores en la vida de sus hijos.

La mamá de mi estudiante es abogada, decía que le costaba estos temas pero estaba súper abierta, y porque sabía de la legislación (...) la mamá estuvo súper abierta. (Carla)

Otras familias que han sido facilitadoras, que aceptan. Cuando una familia está comprometida con la situación (de transición), todo avanza mucho mejor y más rápido. (Martina)

Elías considera crucial que exista comprensión por parte de las familias respecto a estos temas, ya que cuando no hay comprensión las familias se convierten en un obstaculizador.

Yo he visto mayor aceptación por parte de los padres, al menos en los espacios de taller que hago. Creo que eso es muy importante la comprensión por parte de las familias, Desde mi mirada, los problemas surgen cuando el entorno no sabe cómo reaccionar a estas situaciones. (Elías)

Por otra parte, Antonia releva el contexto vulnerable y el sesgo religioso de la familia de un estudiante cis en el negativo abordaje de la temática trans.

Yo creo que es el contexto social de las familias de la escuela, porque son familias de un contexto muy vulnerable, donde sabemos que o nos hemos dado cuenta, donde hay muchos sesgos religiosos, muchas veces hablan de la ignorancia. (Antonia)

Los docentes entrevistados también dieron cuenta de lo que observan en familias y apoderados de estudiantes cis que se muestran en desacuerdo con que se aborden estas temáticas en la escuela. En el caso de Carla, profesora de Historia, menciona que hay ocasiones en las que los apoderados confunden el informar a los estudiantes sobre temática trans con un adoctrinamiento hacia los estudiantes para que los estudiantes “sean así” o incitar estas temáticas. Además, estima que esto tendría que ver con la falta de conocimiento que poseen en relación a lo trans

Nosotros como colegio no es que lo fomentemos, porque a veces los apoderados dicen que “quieren que las niñas sean así” y es como, no es eso, es apoyarles y estamos a su disposición. (...). Nosotros en Historia rayamos con estos temas porque pasa que nos acusan de que adoctrinamos, de que queremos que como incitar estos temas a los estudiantes y problemas así, Entonces hay que tener cuidado, y explicitar que esto tiene un fundamento en los derechos humanos y en lo curricular. Siento que los apoderados tienen poco conocimiento de lo último y ahí chocamos un poco. (Carla)

6.3 Desafíos y proyecciones desde la experiencia docente

En el presente capítulo se pretenden analizar las respuestas de los docentes frente a la última pregunta que se les realizó en las respectivas entrevistas, la que hace referencia a su opinión respecto a los desafíos y proyecciones que debiera tener el sistema educativo chileno para un buen abordaje de las barreras educativas de estudiantes trans en las escuelas. De esa forma, se identificaron diez docentes que relatan acerca de esta temática y sus testimonios se desplegarán en tres subdimensiones: (1) *Proyecciones hacia el sistema educativo* y (2) *Formación Inicial y Capacitación Docente*, las cuales pretenden ofrecer soluciones y aproximaciones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes trans en el sistema educativo Chileno.

6.3.1 Desafíos para el sistema educativo

En esta subdimensión se organizaron los testimonios de los docentes que coinciden en pensar en transformaciones relacionadas al área normativa del sistema de educación nacional en pos de proteger los derechos y futuras interacciones de los estudiantes trans y toda la comunidad.

En primera instancia, surgen los testimonios de dos docentes que promueven transformaciones educativas en base a la creación de una ley de educación sexual integral por parte del Estado, ya que las temáticas asociadas a las expresiones de sexo-género y configuraciones identitarias han sido abordadas desde el currículum oculto, de acuerdo a su discurso. Así mismo, apuntan que es preciso que exista un currículum atingente a la realidad que apunte al desarrollo de los estudiantes integralmente.

Carla y Martina expresan la necesidad de crear una ley de educación sexual integral que se ajuste a las transformaciones sociales actuales, en conjunto a un currículum adecuado para gatillar espacios favorables de aprendizaje en relación a la temática:

Tenemos que avanzar a que el trabajo sea sistemático e integral, que supere los papeles o planificaciones, Yo creo que vamos en el camino correcto, todavía falta una ley de educación sexual integral, eso es uno de los puntos por lo que hay que seguir luchando y que ha generado mucha resistencia de un grupo de la sociedad que no es menor, (...) Hay que seguir educando de manera implícita, lo que llamamos el currículum oculto, porque si bien hay legislación yo creo que todavía falta(...) y no solamente en un colegio público sino que en general. (Carla)

Así mismo Martina expresa:

Claramente una política pública vinculada a la educación sexual porque la escuela no está inserta en el aire, sino que es parte de un Estado y por lo mismo necesita tener una ley(...) en conjunto de tener un currículum adecuado a esto. (Martina)

Siguiendo la línea investigativa, Antonia menciona que debería existir en eje central para la generación de protocolos, ya que la aplicación de medidas en la actualidad respecto al qué hacer cuando un estudiante asume su transición y el cómo acompañarle se realiza de manera arbitraria, es decir, cada establecimiento tiene sus propios lineamientos. En ese sentido la docente sostiene que el protocolo debería ser igual para todos:

La generación de protocolos a nivel ministerial y que no sea como tan arbitrario porque, por ejemplo, nosotros tenemos un protocolo de qué hacer en caso de que un estudiante asuma su transición y que se aborde como abiertamente, pero no porque lo exige el Ministerio, sino que porque surgió de la necesidad en las escuelas (...) Cada escuela tiene la libertad de tener un protocolo de seguir un lineamiento en cuanto a la temática, cuando debería ser para todos igual. (Antonia)

Del mismo modo, Elías afirma que para evitar transgredir los derechos de niños, niñas y adolescentes debería existir un plan a nivel nacional que trate esta temática, desde los aspectos legales hasta las aplicaciones prácticas, unificando criterios y sentando las bases en la materia.

Yo creo que debería haber un plan a nivel nacional para tratar estos temas, ya sea desde los aspectos legales como en todo ámbito, generar conductos regulares para que también podamos unificar criterios. Debería haber un mínimo esperado para esta situación, para saber qué cosas podemos hacer para apoyar y que cosas no podemos permitir para no transgredir los derechos de niños, niñas y adolescentes. (Elías)

Por su parte, Rafaela comenta que al tratar estas temáticas dentro del propio círculo docente no existen ánimos colaborativos, a excepción de mujeres que aportan desde su buena voluntad. Sostiene que esto no debería partir desde el voluntariado, sino que debería ser parte de una política institucional.

En mi curso hablo de instaurar un lenguaje inclusivo y se empiezan a reír, quizás siento que estamos solas, y somos mujeres las que aportamos, colaboramos y siento que estamos solas en esto, cada una en su isla, así como de buena voluntad, y no debiera ser así como de buena voluntad, esto debiera ser una política institucional. (Rafaela)

Daniel menciona que es importante que las comunidades educativas pongan en conocimiento del cuerpo docente los decretos que se actualizan, siendo el único docente que identifica la existencia de normativas existentes para brindar acompañamiento a los estudiantes;

Yo creo que las comunidades educativas deberían comenzar el año escolar entregando a los docentes los decretos que se actualizan, porque todos los años se actualizan en cierto modo los decretos y los profes no tienen ningún conocimiento de esto. (Daniel)

De una manera más integral, Gabriela sitúa los desafíos del sistema educativo Chileno en el currículum nacional, donde relata que estos debieran ser neutrales y con espacios significativos en su planificación para materias que se vinculan y abordan los procesos identitarios desde la validación de las emociones y las experiencias de cada estudiante:

Mirar las asignaturas curriculares de una manera de género neutrales que les dé un espacio a todos y todas, Creo que las cantidades curriculares son un exceso en

desmedros de espacios emocionales, reconocimientos personales y de espacios identitarios. También sigo pensando que estamos muy centrados en un modelo neoliberal y competitivo que nos tira para atrás muchas cosas. La forma de crear conocimiento, debemos empezar a crear conocimiento de otra manera. Me quedo con Maturana cuando dice que la única manera de aprender es entender que convivo con un otro, en este caso un legítimo otro, porque el aprendizaje se da en esa convivencia, Entonces si no nos encontramos en esa convivencia no tenemos aprendizaje y por lo tanto la escuela sigue perpetuando su modelo de piedra, y la educación en derechos humanos que es clave. (Gabriela)

6.3.2 Formación inicial y capacitación docente

A modo de concluir la dimensión expuesta en este capítulo, se recogen los relatos de los docentes relacionados a los espacios donde las temáticas expuestas en la investigación debieran ser conversadas, a lo cual los docentes concluyen que tanto la formación inicial docente como las capacitaciones figuran como un espacio importante para reflexionar y ampliar el conocimiento respecto a desde y cómo actuar frente a los procesos identitarios de sus estudiantes, ya sea trans u otra expresión de sexo-género. La modalidad de análisis será fundamentalmente de exposición de relatos ya que los tópicos que se observaron fueron abordados con profundidad en el segundo apartado del análisis de la investigación.

Uno de los tópicos identificados fue la necesidad de los docentes por incluir temáticas de expresión de género y sexualidad en su formación inicial docente. Por su lado, Antonia expone que el tema debería comenzar desde la formación inicial en todas las carreras de pedagogía, preparando al docente a afrontarlo más adelante;

Yo creo que va desde la formación inicial en todas las carreras de pedagogía. Da lo mismo si es diferencial básica, media, de contenido, de arte, pero debería ser una temática que en algún momento se aborde desde la formación inicial, porque te prepara para afrontarlo más adelante. (Antonia)

Del mismo modo, Elías dice que el tema debería pasar en primera instancia por la universidad para todos los docentes, ya que si siguen saliendo profesores sin la preparación respecto a esta temática los cambios serán mínimos.

Yo creo que primero, se debería pasar este tema en la universidad para todos los docentes, un semestre o un año, para abarcarlo desde el aspecto psicológico,

académico, sobre educación sexual que igual tiene mucha relación. Porque de nada sirve que sigamos sacando profesores que no sepan nada de esto, sino los cambios van a ser mínimos. (Elías)

Otro tópico recurrente en el discurso docente fue la necesidad de capacitarse respecto a la temática, pues consideran relevante actualizarse en materias de acción frente al efectivo acompañamiento en los procesos de configuración de la identidad y expresión de los estudiantes. Frente a esto, Antonia menciona la importancia de las capacitaciones en los docentes para que pongan en conocimiento los conceptos de esta temática y así tengan las herramientas necesarias que les permita actuar de la manera correcta en determinadas situaciones;

Bueno, también comentarios de algunos docentes que se dan dentro del espacio de conversación. Que con el miedo constante a que ocurran en la sala de clase, o sea uno confía en el profesionalismo, pero a veces puede ser que salga como ese comentario así espontáneo, sin medida, entonces, pero por eso la capacitación para que las profes conozcan los conceptos, sepan cómo abordarlos, sepan cómo tratarlo, que decir, que no decir, no con el fin de que cambien su pensamiento, sino que de que actúen, cómo deben actuar. (Antonia)

De igual forma Elías se refiere a la importancia de la capacitación constante, mediante cursos o diplomados en esta temática que permita al cuerpo docente tener actualizado el estado del arte en esta materia.

Yo creo que, primero, académicamente hablando, yo creo que hay mucho que leer, quizás hacer cursos o diplomados para ir actualizándose igual. Este es un fenómeno que igual se ha ido moviendo y que cada vez siento que se está complicando más viéndolo desde afuera, y a la vez que está tomando más valorización también. Entonces, eso implica también un mayor nivel de calidad de la información que manejamos al respecto. (Elías)

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los resultados expuestos a partir de los testimonios de los docentes que configuran la investigación, se desplegará en este apartado la sistematización y discusión de dichos hallazgos. Para hacer efectivo lo anterior, es que se vinculará lo identificado en el discurso

docente con investigaciones y documentos afines a la temática, en conjunto al encuadre con las normativas y propuestas educativas del estado de Chile.

7.1 Facilitadores y obstaculizadores en la práctica pedagógica

7.1.1 Metodologías y herramientas pedagógicas para la visibilización

Respecto al primer subpunto, se identifica en el discurso de los docentes prácticas orientadas **hacia un enfoque de género, derechos y socioemocionalidad**, en virtud de una educación no sexista que vaya más allá de la visión bigenerista de la educación (hombre/mujer). Persiguiendo ese foco, podemos encontrar diversas formas de posicionarse pedagógicamente desde una educación con dichos enfoques en relación a la diversidad de asignaturas que existen en el currículum nacional. En la investigación dos docentes de Historia hacen referencia a la práctica de este enfoque desde su área, haciendo énfasis en la problematización de la realidad desde una mirada respetuosa de los derechos humanos, en pos de cuestionar temáticas como la sexualidad y géneros establecidos. En cuanto a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, esta incorpora la noción de derechos humanos desde 1° Básico hasta 4° Medio según la pertinencia y nivel que se curse. En correspondencia con el enfoque no sexista de la educación, este modelo está indisolublemente ligado a una educación de/en/para los derechos humanos (Nash, 2018) de acuerdo al autor;

Es una forma de disidencia activa con los modelos tradicionales de educación sexista instalados y reproducidos como un factor determinante en la mantención de sociedades patriarcales y autoritarias como la chilena. Pero esta disidencia no es sólo respecto del modelo educacional tradicional, sino que también es un modelo de disidencia respecto de una visión formal de los derechos humanos, que también reproduce la desigualdad en base al género y las distintas identidades sexuales. (p.131)

Por otro lado, los docentes también aluden a la práctica pedagógica desde una mirada integral que incluya la consideración de los procesos emocionales de los estudiantes, en particular estudiantes con expresiones de género fuera de la heteronormatividad, pues identifican la complejidad que pudiese existir en vivir fuera de ella. Para reconocer lo anterior mencionan que las prácticas en aula pueden ir orientadas a la escucha activa, flexibilizaciones y facilitadores que busquen cuidar la salud mental de sus estudiantes.

Referente a eso, Ramallo y Porta (2018) en una investigación acerca de la formación docente y el capítulo en particular, el lugar de las emociones en la pedagogía, visualizan el proceso de enseñanza-aprendizaje como un hecho cultural que se desarrolla desde una trama vincular afectiva donde se gatilla el proceso intelectual y emocional entre docente y estudiante. Inspirándose en Flores (2017) declaran que las emociones

problematizan la idea de enseñanza como apelación unilateral a lo intelectual. Compone una educación que recupera el lazo con el otro e implica un modelo educativo que prioriza la relación emocional como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes.

Así, los autores destacan como prácticas situadas desde esta concepción métodos como la “adecuación discursiva a las necesidades de los estudiantes, el uso de un lenguaje cálido y un trato cordial y afectuoso, la generación de un sentimiento de alegría compartido, así como relatos de la vida personal que los estudiantes disfrutaban” (p.62)

Otro punto que fue abordado por los docentes es la práctica de un lenguaje adecuado para acoger a todos los estudiantes desde una mirada discursiva, en este caso **lenguaje inclusivo**.

A partir de lo que plantea Judith Butler en su libro “Lenguaje, poder e identidad”, se conforma la idea de que el lenguaje desde lo performativo tiene efectos en la construcción de identidad, puesto que se entiende que las relaciones sociales están profundamente ligadas al uso del lenguaje. “Una de las formas primarias que toma la relación social es la relación lingüística.” (Butler, 1997, p.57) Frente a esto, Butler plantea que el sujeto se constituye en sí mismo al ser parte de la normativa del lenguaje, por lo tanto, si no se encuentra incluido en las formas dominantes queda excluido. (Sardi, 2021)

Castillo (2019) por su parte agrega:

El empleo de una lengua en una sociedad tiene un componente de poder y quienes ostentan ese poder deciden qué lengua se usará y cómo. A pesar de esto, los sectores minoritarios históricamente se han manifestado con el propósito de tener representación en lo sociolingüístico: los pueblos indígenas levantando y recuperando el uso de sus lenguas, las identidades territoriales relevando el uso de su variedad lingüística y, en la misma línea, las identidades de género exigiendo visibilidad en el habla cotidiana. (s.p)

Bajo esta línea, Castillo y Mayo (2019) plantean que la propuesta sociolingüística del uso del lenguaje inclusivo tiene relación con un aspecto “normativo” de la lengua, desde donde existen instituciones/personas que determinan esta norma y la personifican, para ellas la escuela y los docentes son parte importante de la personificación y planteamiento de las normas del lenguaje.

La controversia en torno al uso de esta propuesta sociolingüística tiene que ver con un aspecto “normativo” y con instituciones/personas a cargo de esta norma. Dentro de estas instituciones, la escuela es una de ellas y, entre las personas, el profesorado también personifica esta norma. (s.p)

Si consideramos que el lenguaje es parte sustancial de la representación de la identidad y que existen instituciones/personas de poder que ejercen las normas del lenguaje como la escuela, entonces, es relevante cuestionar las formas de aplicación del lenguaje en el aula como elemento de visibilización y, por otro lado, de exclusión de la diversidad de identidades, entre ellas las identidades trans. Al interior del Manual de Escuelas Inclusivas (2022) de la Fundación Todo Mejora se menciona:

El lenguaje tiene un impacto importante en la salud mental de niñxs, adolescentes y jóvenes LGBTQIA+. Juega un rol en los procesos de inclusión y en la no discriminación en los distintos espacios de las vidas de NNAJ (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) En definitiva, contribuye a ser un factor protector para la comunidad LGBTQIA+. Particularmente en el segmento juvenil, pues disminuye la cultura de la discriminación. En este sentido, la comunicación importa, y puede efectivamente promover cambios culturales importantes. (...) promover una comunicación libre de estereotipos, promueve la empatía y conciencia pública. (p.19)

Desde la vereda obstaculizadora, los docentes destacan la práctica del **adultocentrismo**, visto este como elemento que se interpone al momento de ver a los estudiantes como sujetos de derecho en la interacción en aula.

Según la UNICEF (2013), el adultocentrismo forma parte central de la cultura chilena: “la sociedad tiene una estructura histórica patriarcal que, a menudo, invisibiliza a las mujeres, exalta los valores masculinos y construye un modelo de familia con relaciones asimétricas entre sus miembros” (p.16), Desde esta estructura se plantea que desde la familia se aprende el adultocentrismo y que desde la esfera social éste se refuerza.

Desde la escuela, el enfoque adultocentrista genera relaciones desiguales que limitan el desarrollo de las infancias, En relación a esto, Lay-Lisboa (2022) plantea que:

La relación pedagógica expresaría su poder, dominando el espacio público del habla en el aula y silenciando diversas expresiones que no coincidan con la hegemonía escolar representada por la figura docente. Esto conlleva a la inhibición por parte de las infancias, lo que perjudica no solo la participación protagónica de la niñez, sino también su libre expresión y construcción de sus subjetividades. (p.12)

A su vez se refiere en relación al género:

Este concepto está altamente relacionado con el desarrollo y bienestar de las infancias; pero, a su vez, poco ha trascendido a la discusión pública y política la relación entre género e infancia, sin que tenga mayor relevancia en los programas y las políticas referidas a la niñez, pues se entiende que son dimensiones exclusivas de problemáticas adultas. Esta situación ha llevado a invisibilizar aquellos aspectos propios del género en el desarrollo y vivencias de niños y niñas. (p.7)

7.1.2 Formación docente

En relación al segundo subpunto, surgen a partir de los resultados diversas áreas de énfasis que abordan las características y experiencias de los docentes en relación a su formación, la cuál es entendida desde la formación inicial docente y desde procesos de capacitación y perfeccionamiento docente. Por consiguiente, una de las áreas de mayor discusión en los docentes entrevistados tiene relación con la preparación que recibieron en su **FID** (Formación Inicial Docente) para abordar y reconocer las temáticas de género y sexualidad en el aula, particularmente desde el trabajo con estudiantes trans.

Una docente expresa haber contado con herramientas en su FID que le ayudaron a complementar el quehacer pedagógico con estudiantes trans, pero no refiere haber abordado la temática de manera concreta, Por otro lado, tres docentes se suman a la experiencia de no haber contado con ramos especializados en brindar herramientas para abordar esta temática.

Por su parte, dos docentes se refieren a la necesidad de incluir temáticas de expresión de género y sexualidad en los planes de desarrollo de la FID de manera transversal para todas las carreras de pedagogía, Esto como propuesta a los desafíos y proyecciones orientados a un abordaje significativo e inclusivo de la temática de transgeneridad en el aula. Frente a esto, dos docentes agregan que el abordaje de la diversidad en su FID está orientado exclusivamente al manejo de las NEE.

En el texto de Manríquez (2020) se señala, entre otras cosas, que en las escuelas la inclusión se designa sobre todo a trabajar con estudiantes que tienen diversidad funcional o vulnerabilidad social, lo que deja fuera a otras diversidades, por lo que apunta a que el concepto de inclusión no se reduzca solo a trabajar con este tipo de diversidad, sino que abarque mucho más:

La conceptualización de Educación Inclusiva ha sido ampliamente utilizada para designar, sobre todo, a los procesos educativos de estudiantes con diversidad funcional, o como en el caso chileno actual, incorporando la órbita de la igualdad de oportunidades en el ingreso a los diversos establecimientos educativos, quedando muchas veces reducido en su amplitud y complejidad. Y es que hablar de inclusión incluye dichas esferas, pero no se agota en ellas, ya que su comprensión y aplicación moviliza múltiples prácticas y comunidades. En este sentido, todas las dimensiones se despliegan para abordar el fin último, que responde al pleno desarrollo de cada estudiante en un ambiente de respeto, aprendizaje, participación, equidad y, sobre todo, dignidad. (p.5)

Este fenómeno se ve reproducido en las universidades, ya que, como han comentado los profesores, la diversidad que se maneja y trabaja en las casas de estudio no comprenden la diversidad en cuanto a identidades de género y orientación sexual.

En relación a lo anterior, dentro de los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía y en el Marco para la Buena Enseñanza existen estándares que abordan la inclusión de la diversidad en el aula. En el dominio B se señala, entre otras cosas, que los docentes deben generar un ambiente de aula en el que los estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados. En el estándar 5 del mismo dominio se señala que los docentes deben reconocer y valorar la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras. (MINEDUC, 2021) Esto, entonces, nos indica que las universidades debieran velar porque los docentes que están en formación no egresen sin saber valorar la diversidad en cuanto a identidad de género y que, por otro lado, un docente que se encuentre ejerciendo debe perfeccionar su labor docente si es que no está aplicando lo mencionado anteriormente.

Respecto a lo expuesto Salas (2016) señala:

Junto con activar la conciencia y reflexión respecto del riesgo de la discriminación, la formación docente debe ofrecer suficientes oportunidades para que los docentes

desarrollen habilidades pedagógicas y didácticas que les permita enfrentar la diversidad sexual en el aula. Estos aspectos deben proponerse como transversales en el currículum de la FID, de forma tal que visibilicen la autoexploración como una necesidad requerida para trabajar las barreras de discriminación, y evaluando los propios procesos de inclusión/exclusión en los que participo, a partir de la discusión colectiva de los mismos, con el objeto de modificarlos y conectarlos con nuevas formas de pensar el proceso de adquisición y vivencia de la sexualidad en la cotidianidad actual. El quehacer pedagógico debe fundarse en la importancia de valorizar la diversidad humana como recurso formativo. (s.p)

Ante esto, se vuelve importante conocer el escenario y paradigma bajo los cuales se construye la escuela, frente a los discursos dominantes de sexo y género. Según lo relatado anteriormente por les docentes, la mayoría reconoce la ausencia de una instrucción en género en su formación inicial y en pocas ocasiones a lo largo de su trayectoria laboral, estableciendo la importancia de la autoformación para abordar las necesidades que surgen a propósito de la estructura escolar que arrastra años de prácticas educativas discriminatorias.

Aquellas estructuras institucionales binarias reproducen discursos y prácticas que naturalizan la existencia de sólo dos géneros posibles (hombres/mujeres), los que se educan en espacios distintos para reproducir la diferenciación de roles y estereotipos, limitando el desarrollo de les niñas y jóvenes como sujetos. Dicha diferenciación resulta aún más angustiante cuando la educación enfocada en enseñar “cómo ser hombres” o “cómo ser mujeres” no tiene un correlato con el género sentido, como es el caso de estudiantes trans. (Bodenhofer, 2018, p.42)

Por consiguiente, surgen comentarios en relación a la **capacitación**, ya que les docentes hacen hincapié en el requerimiento de capacitaciones para regularizar el abordaje de situaciones problemáticas que son visibilizadas en las mismas experiencias de les entrevistades, desde la falta de conocimiento y herramientas por parte de la comunidad escolar hasta el enfrentamiento con sectores sociales que se oponen a la naturalización del tema trans.

Dentro del documento de “Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” promovido por el Ministerio de Educación (2017) se constata que una de las sugerencias para el resguardo de derechos es “Incluir, dentro del plan de gestión o plan de mejora educativa, capacitaciones para el

personal docente y otros profesionales para desarrollar competencias respecto al desafío que demanda abordar la diversidad sexual y de género.” (p.31)

Así, se observa la necesidad de mantener un proceso de **perfeccionamiento docente** que se mantenga constante a través de la práctica, pues se destaca la importancia de la preparación frente a los procesos de transición, que implican el uso de herramientas y un reconocimiento del tema y de los factores que están presentes dentro del proceso de acompañamiento que surge en estos casos con estudiantes trans. Los cambios que se producen en temas de género y de identidades no binarias son tan vertiginosos que resulta muy probable que los profesores que se desempeñan hoy día en las escuelas no hayan sido formados adecuadamente para enfrentar estas transformaciones en su preparación profesional.

Las sociedades son cambiantes, es por esto por lo que los docentes deben cambiar y actualizarse con ellas a través de la formación continua, para poder ir perfeccionando su práctica. Al verse enfrentados más frecuentemente a situaciones con estudiantes trans para las que no se sienten preparados y ante la escasa formación sobre cómo abordar la temática de género en las escuelas, el mejor camino es el perfeccionamiento continuo con experiencias educativas que les enriquezcan. Donoso (2008) explica el rol que tiene el perfeccionamiento docente como respuesta ante las demandas que se presentan a nivel educacional.

Comprender el rol sistémico que ocupa el perfeccionamiento implica considerar las exigencias y presiones que inciden en el desempeño profesional de los maestros: las demandas de la sociedad, el Estado, el mercado educativo, el mercado laboral docente y el currículo escolar. Estos elementos involucran las características laborales de los docentes para desempeñarse en los establecimientos escolares. Aunque las demandas sociales sobre los maestros se expresan heterogéneamente, es en relación de su eficiencia técnica donde la familia y los principales actores del sistema social esperan importantes mejorías que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. (s.p)

Sin embargo, los resultados de las investigaciones muestran elementos que obstaculizan el implementación de actividades de capacitación y perfeccionamiento docente, como las ideologías personales de los docentes influenciadas en su mayoría por cuestiones generacionales, la desinformación de las escuelas, el costo monetario y la falta de tiempo. Un estudio realizado en la Universidad de Concepción a 222 docentes de establecimientos escolares y universitarios concuerda con las experiencias de los docentes, revelando que existen diferencias entre profesores escolares y universitarios en relación a la importancia que tiene la disponibilidad para capacitarse, donde para el 71% de los profesores del sistema

escolar, la disponibilidad de tiempo es una dificultad para poder perfeccionarse, mientras que el 34% del profesorado universitario señala disponer de ese tiempo para actividades de capacitación (Díaz, C et al., 2015)

Por otro lado, surge la necesidad de contar con una capacitación de toda la comunidad educativa en general frente a la diversidad sexual y de género, dado que a través de las experiencias de los docentes se observa que, en algunos casos, no basta con que solo el equipo docente esté capacitado para un abordaje significativo de las problemáticas emergentes al interior de las escuelas, puesto que la valoración de la diversidad está permeada por concepciones sociales que permanecen dentro de las distintas comunidades. Espina (2018) enfatiza que las comunidades educativas deben estar preparadas para abordar la no discriminación, pues las concepciones sociales de invisibilización y rechazo emergen también al interior de las escuelas.

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. (Espina et. al, 2018, p.2)

Por otro lado, se observa que los docentes sólo mencionan la necesidad de incorporar la educación sexual integral, o integrar a las mallas de carreras de pedagogía temáticas de género, pero no se habla de la incorporación de cursos de educación no sexista, lo cual indica que este tema no se incorpora como necesidad inmediata en el desarrollo docente.

7.1.3 Visibilización y organización estudiantil

De la totalidad de docentes entrevistados, un porcentaje mayoritario destaca el rol de sus estudiantes como facilitadores en los espacios de vinculación de estudiantes trans con la

escuela y comunidad educativa. En este sentido, los docentes afirman que sus estudiantes toman acción desde el compañerismo, empatía y adhesión a las demandas que plantean los estudiantes trans para generar acciones que le den mayor atención y valoración a la identidad e integridad de los estudiantes.

La relación de la comunidad educativa con los estudiantes se tensa frente a las actitudes que toman algunos docentes y miembros de la comunidad como, por ejemplo, la visión adultocentrista que aún prevalece en las prácticas de algunos adultos y que, en muchos casos, genera violencia hacia los estudiantes, expresada de manera directa o indirecta, por medio de la invisibilización de las personas trans, comentarios discriminatorios o burlas, lo que trae como consecuencia, el temor del estudiantado a ejercer libremente el derecho a la expresión de su identidad de género dentro del espacio educativo.

Como respuesta a estas actitudes, el estudiantado ha tomado acciones para instar a las comunidades educativas a poner atención a esas violencias, desencadenando respuestas positivas, como es el caso de los establecimientos que deciden generar instancias de reflexión o participación en torno a las decisiones institucionales. Por el contrario, en aquellos establecimientos que no toman acciones frente a la discriminación, los estudiantes demuestran disconformidad con la institución educativa, generando conflictos dentro del espacio educativo.

Ante esto, los profesionales entrevistados reconocen en el estudiantado un rol transformador dentro de la escuela, asociado a la capacidad de este grupo para afrontar los cambios sociales y en efecto, ser mucho más abiertos que los adultos a comprender la realidad desde la diversidad con la que se presenta la sociedad. Al respecto, en el texto “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos” realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (2018) se manifiesta un escenario similar, lo que se explica a continuación:

Los y las estudiantes cuentan con lógicas de comprensión distintas a las de los adultos de sus establecimientos. Al respecto, existe más información en sus narrativas y en las experiencias que comunican, y a la vez, una apertura a tratar el tema que moviliza menos prejuicios y, varias veces, demuestra más cercanía y afectividad con historias de compañeros y compañeras reales que han sido discriminados por sus identidades de género o sus orientaciones sexuales. (p.70)

Para lograr este nivel de compromiso, el factor movilizador son los estudiantes trans, quienes han abierto un espacio para la visibilización y organización estudiantil, Actualmente, estos espacios tienen cada vez más influencia dentro de las escuelas, tal como mencionaba la docente n°3 y Úrsula respecto a lo que ocurre en sus establecimientos, donde se han formado organismos estudiantiles que tienen voz y voto. Esta realidad, invita a los establecimientos a replantear las formas de abordar las demandas estudiantiles, especialmente en los últimos años en los que hemos observado la magnitud de los cambios sociales que fueron alcanzados gracias a los movimientos estudiantiles.

7.1.4 Gestión de la comunidad escolar y políticas educativas

A partir de lo observado en los resultados del presente estudio, se identificó que en cuanto a las **experiencias de gestión de la comunidad escolar** cuatro de los docentes manifiestan que las diferencias de aceptación y conocimiento frente a la diversidad de género por parte de los demás docentes crean roces entre colegas. Estas diferencias que experimentan los docentes al interior de las comunidades educativas son abordadas a partir de un punto comentado anteriormente, que tiene relación con la claridad y manejo de los docentes respecto a la temática de género. En la investigación de Vidal et al., (2020) se habla sobre el abordaje docente frente a transformaciones sociales en términos de género, sexualidad y familia, donde se observa la capacitación docente y la FID como unos de los factores que toman gran importancia a la hora de analizar la falta de herramientas que presentan los docentes referente al tema, en el mismo texto se cita a Reyes (2006)

En sexualidad y género, el profesorado declara sentirse incómodo y sin las herramientas suficientes para abordar el tema con sus estudiantes, probablemente porque ellos/as tampoco fueron capacitados en el tema durante su formación inicial docente, situación que no parece haberse superado. (p.32)

Por otra parte, uno de los puntos que se señalan respecto a la gestión en las escuelas es la de los **recursos materiales**, y una temática que se mencionó en reiteradas ocasiones por los docentes fue la de los baños, en donde los docentes que trabajan en instituciones que cuentan con baños mixtos y/o no binarios hablan de estos de manera positiva, catalogándolos como facilitadores, mientras que los docentes que trabajan en instituciones que no cuentan con estos hablan de ello como un obstaculizador, traduciendo la falta de estos como un precursor de prácticas discriminatorias.

En concordancia con lo anterior, Bodenhofer (2018) menciona la segregación espacial al interior de los establecimientos educacionales, cristalizada en los baños como una de las

formas de segregación institucional, espacial y simbólica-social por sexo-género más frecuentes y dolorosas para estudiantes trans. En el mismo texto, también rescata la percepción de los estudiantes a los cambios que fueron realizados por las escuelas entregándoles baños segregados de los estudiantes cis-género y la idea que se desprende detrás de la separación del espacio del baño desde la corporalidad de los estudiantes:

Dentro del alivio de dejar de entrar al baño de un género no sentido, el uso del baño de profesores reforzó, por una parte, la idea de “ser distinto a los otros estudiantes” y, por otra parte, provocó muchas veces miedo a que otros estudiantes cis descubrieran que eran trans, sobre todo cuando no se visibilizó esta temática (...) De este modo, el baño binario se constituyó como un espacio de gestión de los cuerpos, reforzando la idea de que existen “cuerpos incorrectos que esconder y/o avergonzarse” y “cuerpos correctos y mostrables. (p.43)

Además, es crucial mencionar la normativa vigente que respalda a los estudiantes en esta temática. En la Circular n° 812 se especifica cuáles son las medidas de apoyo que debe realizar el establecimiento a fin de garantizar el derecho a la identidad de género de los estudiantes. En cuanto a espacios físicos, la circular menciona que el establecimiento debe entregar las facilidades para que se utilicen los servicios higiénicos conforme a sus necesidades, respetando su identidad de género y el interés del niño, niña o estudiante. (Superintendencia educación, 2022)

También, existen otras **políticas educativas** que el Estado chileno ha desarrollado para brindar más derechos a los estudiantes trans y otras diversidades de género. Para trabajar en beneficio de la comunidad LGBTIQ+ se ha creado la Red Nacional de Municipalidades con Oficinas de Diversidad, Inclusión y No Discriminación (2022) donde participan 50 municipalidades a lo largo del país que trabajan por la diversidad desde los gobiernos locales. Una de las docentes entrevistadas comenta haber recibido capacitaciones sobre diversidad de género y sexualidad por parte de la Municipalidad, la misma comenta que este es un gran apoyo para las docentes.

Algunos ejemplos de acciones que ha realizado la red en los municipios son:

- Macul: Escuela Arcoíris, 1era Escuela comunitaria virtual de Diversidad y Seminario intercomunal en educación “Abrazando la Diversidad”.
- Providencia: mi hijo/a es Trans: acompañamiento en el proceso de transición.

- Rancagua: Capacitación “Inclusión y Transexualidad – una deuda pendiente” y Conversatorio “Relevancia y desafíos de la Ley Antidiscriminación”.*
- Valdivia: participación del Programa de Diversidad Municipal en el Programa digital “Hablemos de Diversidad Sexual”.
- La Pintana: Transmisión Live “Jóvenes con identidades sexuales diversas” La Pintana Diversa y Seminario sobre “Identidad de Género y Diversidad Sexual en la Educación”.
- La Serena: Capacitación a escolares para promover una sociedad en base al respeto.
- San Fernando: Congreso de “Diversidad y Género”, Una transformación educativa, inclusiva y social.
- Santiago: Creación y lanzamiento de una acta modelo como complemento a la Circular 0812. (p.12)

Por último, se puede señalar que, a partir de los relatado por les docentes entrevistades, el **currículum** es visto como un **obstaculizador** debido a que, entre otras cosas, la temática de género no es abordada actualmente. Así lo deja saber Ortega (2018) citado en Vidal et al., (2020) cuando señala “No debe sorprendernos entonces que las categorías de análisis de género, indispensable para una educación no sexista, no estén presentes en las mallas curriculares de las escuelas” (p.32). Por lo que si bien se manifiesta una clara preocupación por parte del Estado para construir espacios educativos libres de violencia y discriminación, es imprescindible comprender de qué manera ha impactado la ausencia de la temática de género en el currículum educacional, ya que actualmente los discursos hegemónicos en torno a la heteronormatividad y binarismo de género, la reproducción y validación de prácticas profundamente sexistas desde estudiantes cis, docentes y comunidad educativa en general no está siendo abordada desde lo pedagógico.

Lo anterior se traduce en que, actualmente, la socialización se desarrolla dentro de un espacio escolar donde se encarna una intuición y sentido común cisnormativo y de sexogénero binario (Bodenhofer, 2019). Además, la falta de capacitación de las instituciones educativas y de los profesionales de la educación propician un ambiente inseguro para muchos estudiantes cuyas identidades no responden a la norma establecida. Asimismo, los documentos entregados por MINEDUC para el resguardo de los derechos de niños y adolescentes trans, tales como las “Orientaciones para la Inclusión de personas LGBTIQ+ en el sistema educativo”, la Circular n° 812 y el “Manual de Lenguaje Inclusivo no sexista”, corresponden

a una guía o sugerencia concreta para sostenedores, directivos y comunidad educativa, mas no a cambios dentro del currículum nacional.

7.1.5 Familias

En los resultados de familia se puede apreciar, por una parte, familias que tienen conocimiento respecto a la temática trans y apoyan a sus hijos en su transición, pero, por otra, se constata la existencia de familias que no tienen conocimiento respecto a esta temática y se convierten en obstaculizadores para los docentes. En la investigación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018) la familia es visualizada, en general, como un obstáculo para emprender acciones sobre estos temas dentro del espacio educativo:

Los apoderados son en general aprehensivos con el abordaje de estos temas en el espacio escolar –aunque por supuesto existen excepciones–, lo que incide en un temor de las instituciones por exponer y problematizar estos asuntos, ya sea como consecuencia de expresiones contrarias explícitas, o por la presunción de que esta tematización generará malestar en los apoderados. (p. 372)

Esto es concordante con la experiencia comentada por una docente, quien fue acusada de adoctrinamiento por parte de los apoderados debido a que abordaba la temática trans en sus clases de historia.

Por otra parte, se constata la importancia del apoyo de los mapadres en el proceso de transición de sus hijos ya que de este dependerá si el proceso se enmarca positiva o negativamente. En un encuentro de familiares de personas que transitan de género preparado por Organizando Trans Diversidades, la orientadora familiar señala que:

Una familia que se mira, que reconoce sus debilidades y fortalezas, que hace esfuerzos por comprenderse y aceptarse como familia trans, que busca información y apoyo tiende a fortalecer sus relaciones y vínculos familiares, lo que beneficia a sus hijos trans. Les entrega seguridad y espacios protegidos. (Soto, 2018)

Así también lo expone la American Academy of Pediatrics (2016) en su investigación citada por Bodenhofer (2018), donde se demuestra que los niños trans que son apoyados y acompañados por su red de apoyo familiar sufren tres veces menos depresión y ansiedad que quienes no cuentan con esta forma de relacionarse entre familiares.

También es mencionado por una docente que la reticencia hacia la temática trans por parte de los apoderados puede deberse a su religión. Al respecto, se puede señalar que, a lo largo de la

historia chilena y del mundo, la religión, en algunos casos, ha sido gatillante de discursos de odio hacia grupos de la población que se alejan de la norma. Hoy en día esto se ve reflejado en cómo algunas personas toman la religión para justificar su negativa frente a la comunidad LGBTIQ+. Vidal (2016) analiza los discursos de la iglesia evangélica sobre las disidencias sexuales, concluyendo que la libertad de culto puede, en algunos casos, contravenir la opinión de los científicos, las leyes de la república, las directrices de organismos de Naciones Unidas y los tratados internacionales suscritos por Chile. Del mismo modo, la investigación de Duarte (2020) señala:

La influencia que ejerza una determinada religión en el entorno de la persona LGBTIQ+ puede ser determinante para la generación de distintas formas de violencia cultural. (...). Las personas entrevistadas expresan que la religión es una de las principales causales de actitudes de rechazo y de las violencias que experimentaron, con el agravante de que consideran dichas experiencias como un castigo por transgredir la hetero-cisnormatividad. (p.56)

Chazarreta (2022) estudió el mismo fenómeno, pero dentro de la familia, señalando que:

La pertenencia de las personas a alguna religión que se oponga a la diversidad, provoca actitudes más homofóbicas y de rechazo hacia las mismas. Lejos de desaparecer, los actores y discursos religiosos se encuentran presentes en las familias, donde las visiones antagónicas generan confusión y vacilación personal en las mujeres trans, especialmente cuando el discurso sostenido no coincide con lo que sienten. (p.16)

7.2 Desafíos y proyecciones hacia el sistema educativo

A partir de la discusión de los docentes respecto a desafíos hacia el sistema educativo, estos apuntan a un plan ministerial que involucre una ley de educación sexual integral (ESI), como forma de integrar esta temática en el currículum y con ello, brinde herramientas para abordar la sexualidad y configuraciones identitarias diversas. Así podría apoyar el desarrollo discursivo de los docentes. Silva (2012), basado en la OMS (2006) define la educación sexual como una promoción de valores desde una visión integral del ser humano donde esta debiera abarcar una serie de elementos:

como el sexo, las identidades, los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. La vivencia de la sexualidad se expresaría a través de una serie de dimensiones que también deben ser consideradas en la educación sexual, tales como los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales, sin olvidar los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (p. 114)

Por parte del Estado Chileno podemos encontrar la creación de la Ley 20.418 (2010), la cual fijó normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, obligando a los establecimientos de enseñanza media a implementar un programa de educación sexual, pero fija la mirada en elementos netamente biológicos y relativos a la reproducción. El último antecedente responde a la presentación de una política pública de educación sexual en Chile diseñada bajo el gobierno de Sebastián Piñera. Esta política se plantea como una propuesta conjunta proveniente desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (SERNAM), que se sustenta en una estructura basada en siete programas educativos en sexualidad y afectividad, previamente seleccionados por un consejo asesor compuesto de tres expertos, los cuales han sido elaborados y serán implementados por entidades privadas, quienes ofertan distintos contenidos y metodologías de enseñanza, algunas con planteamientos totalmente contrapuestos (valores religiosos vs. evidencia científica, por ejemplo), además de distintos costos, ya que los programas deben ser costeados por los propios establecimientos que los soliciten (Silva, 2012, p.120).

A partir de las legislaciones y en una búsqueda por encontrar documentos actualizados en relación a la educación sexual en Chile desde un pronunciamiento estatal es que se identifican dos documentos asociados a la materia creados en Enero y Marzo del año 2018 por el Ministerio de Educación, Salud y Mujer y Equidad de Género, el primero lleva por nombre “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género” (2018) y el segundo por “Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género” (2018). En el primer documento dentro de sus objetivos está el ordenar una revisión del Currículum Nacional vigente para Enseñanza Parvularia, Básica y Media en las asignaturas de Ciencias Naturales y su eje de Biología de 7° básico a 2° medio; Historia, Geografía y

Ciencias Sociales y Orientación, articuladas con las distintas dimensiones de la sexualidad con el objetivo de señalar las oportunidades curriculares que permiten abordar directamente la formación en este tema (p.45). El Segundo documento busca, de acuerdo a lo que exponen en sus ejes centrales, responder a una necesidad y a un compromiso de Estado en relación a formar en esta materia a niñas, niños y adolescentes durante el transcurso de sus trayectorias educativas, contribuyendo a la formación integral que debe asegurar la educación en Chile (p.3). Su objetivo general consiste en construir una red intersectorial integrada que permita el desarrollo de estrategias territoriales orientadas a la formación de niños, niñas y adolescentes para contribuir al bienestar y al buen vivir de la sexualidad, afectividad y género (p.6).

Desde allí se desprende poca actualización de esta temática en materias de normativas nacionales, además de reducirla a biologicismo y heteronormatividades de las que inevitablemente el currículum nacional puede ser parte, donde en esta última materia, también se vislumbra nula problematización de los sistemas sexo-géneros existentes, cayendo en dinámicas bi genéricas (masculino-femenino) y lo que se norma bajo esa concepción.

Bodenhofer (2018) en su investigación relacionada a la temática confirma lo expuesto por los docentes desde una visión empírica-teórica donde en sus hallazgos declara:

La formación docente básica no contempla cuestiones relativas a la identidad de género ni transgeneridad. Por lo tanto, se presenta la necesidad de modificarla para que, por una parte, se adquieran herramientas prácticas para abordar, ante la comunidad educativa, la visibilización de estudiantes en posiciones de desprivilegio en las estructuras sociales. Y, por otra parte, se incentive la reflexión crítica en torno a la imposición de una normalidad y/o anormalidad por parte de la educación formal hegemónica. (p.117)

VIII. CONCLUSIONES

A continuación, se dan a conocer las conclusiones y reflexiones finales de la presente investigación, las cuales se sustentan a partir de las experiencias recogidas de los docentes que son parte del estudio, quienes, en su totalidad, practican o practicaron su quehacer pedagógico con estudiantes trans. Con base en lo mencionado anteriormente y con el fin de responder los objetivos planteados, el principal hallazgo revela que los docentes identifican la

existencia de una resistencia por parte de la comunidad educativa en relación al reconocimiento de las expresiones de género no hegemónicas como lo son las identidades trans en el espacio escolar. Esta falta de reconocimiento ocasiona naturalmente la presencia de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia les estudiantes trans. Del mismo modo, reconocen que dicha problemática comienza en las resistencias en las propias dinámicas y experiencias particulares de cada docente, por lo que el fenómeno inevitablemente es repetido en la escuela, pues esta finalmente refleja las dinámicas de la sociedad en la que están inmerses. Esto último lo confirma una investigación cualitativa realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (2018), que sostiene que frente a este fenómeno opera una particular tensión epistémica y política con la identidad trans. “Las identidades trans quiebran –al menos proponen un quiebre– a las nociones binarias del género y el sexo, obligando a pensar nuevas categorías y definiciones, proceso que desencadena resistencias culturales, políticas y sin duda, epistemológicas” (p.19) Desde esa perspectiva, les docentes apuntan a la necesidad de una deconstrucción de las comunidades educativas que permita acoger la realidad y transformación social que existe en la actualidad en materia de las diversas expresiones de género, y con ello, velar por el respeto de los derechos fundamentales de las diversas identidades y expresiones de género, acogiendo las construcciones identitarias y sociales sin caer en asistencialismos o mero reconocimiento cultural (Fernández, 2022). A raíz de lo identificado, es que les docentes incorporaron en sus reflexiones aspectos facilitadores y obstaculizadores en su práctica pedagógica con estudiantes trans a modo de desentrañar los elementos que se entrecruzan para explicar las causas de la situación estudiada desde sus experiencias. Para concluir, se sintetizan las prácticas, consideraciones y desafíos más mencionados por les profesionales de la educación.

8.1 Uso de metodologías y herramientas pedagógicas

Como formas de materializar lo mencionado, les docentes apuntan a la práctica de metodologías que permitan reflexionar y problematizar los cánones impuestos desde la heteronormatividad, permitiendo visibilizar la diversidad desde la naturalidad y de esa forma, tensionar la resistencia al cambio. Como ejemplos de metodologías, les docentes relatan el trabajo práctico que han realizado desde las subjetividades de cada asignatura, incorporando modificaciones tanto en su lenguaje como también en el material pedagógico utilizado.

Asimismo, se destacan otros espacios para el aprendizaje, como lo son las jornadas de reflexión transversales, conversatorios, entre otros.

Se observan principalmente tres áreas de abordaje metodológico para el trabajo con estudiantes trans al interior del aula. Primeramente, les docentes describen como un facilitador de la práctica contar con una interacción en el aula con enfoque de género, enfoque de derechos y consideración de la socioemocionalidad del estudiante. Para ello, les docentes comentan la utilización de prácticas que integran paridad de género (femenino-masculino), abordar la diversidad sexual en ejemplos cotidianos en relación a los contenidos de cada asignatura, la problematización de la discriminación desde el enfoque de derechos, la escucha activa, flexibilizaciones y especial atención en la salud mental de les estudiantes, esto tanto al interior del aula como dentro de las planificaciones curriculares. Por otra parte, como herramienta de visibilización y reconocimiento al interior del aula se plantea la utilización del lenguaje inclusivo y/o neutro, y el respeto del nombre social.

Estas experiencias de abordaje práctico-pedagógico son comentadas de manera personal por cada docente, por lo que, en la mayoría de los casos, no representan al equipo docente y/o a la comunidad educativa de la escuela en la que se desenvuelven. Sin embargo, es fundamental comprender el impacto que poseen les docentes en los procesos formativos de cada estudiante cuando existe disposición a incorporar las herramientas pedagógicas necesarias para construir espacios educativos seguros, que impulsen el desarrollo activo de todes les estudiantes.

Uno de los relatos que da cuenta de las reflexiones que han hecho les docentes de su práctica, lo entrega Elías, cuando menciona que es fundamental:

Tener más escucha activa y aprender de esas personas, no sólo verlo como que está en transición (...) y el “voy a respetar tu pronombre” que está súper bien igualmente, pero también quizás interesarse más por saber cuál es el proceso de la persona, qué es lo que estás sintiendo, que es lo que le está costando, para que justamente todo lo que se aprenda en teoría no se quede solamente en la teoría, sino que también la podamos llevar a la práctica y a la vida cotidiana. (Elías)

Por medio de un resumen diagnóstico de la inclusión de infancias trans en Chile, la agrupación Organizando Trans Diversidades (2022) nos muestra evidencia al respecto:

Se están abordando temáticas que años atrás no eran temas que se consideraban a tocar en aula, donde incluso elles (les profesionales de la educación) afirman no haber visto estos temas ni en sus tiempos de escuela y universidad, siendo entonces un tema

al cual ellos se tuvieron que enfrentar y prepararse en el momento de su labor profesional (...) Por tanto, al notar que esto está trayendo efectos positivos en la vida de los estudiantes, les significa una satisfacción que les impulsa a ser partícipes y efectuar actividades que promuevan la aceptación e inclusión de estudiantes trans en las escuelas. De manera que, ellos consideran que en sus establecimientos educacionales se han tomado medidas y acciones en favor de la inclusión, haciendo que los estudiantes tengan una mejor estadía en sus escuelas. (p.11)

En contraste, uno de los hallazgos de esta investigación, nos presenta un concepto fundamental para comprender la dinámica de las relaciones que se producen en el espacio educativo entre estudiantes y docentes, con esto nos referimos al adultocentrismo. Dicha práctica se constituye como uno de los obstaculizadores más frecuentemente mencionado en los relatos de los docentes, utilizado tanto por parte de la escuela como por las familias mediante prácticas discriminatorias hacia niños y adolescentes, que se experimentan de múltiples formas como: “falta de respeto, desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo.” (Liebel, 2022, p.8).

En particular, los docentes reflexionan respecto a la forma en la cual esta mirada les impide a sus colegas transformar sus prácticas y asimismo, abordar el ejercicio pedagógico incorporando las opiniones, reflexiones y experiencias de sus estudiantes en instancias de enseñanza - aprendizaje. Por lo que identificar el adultocentrismo en las prácticas docentes abre un camino necesario hacia la atención de los derechos de niños y adolescentes trans. Asimismo, lo destaca la investigación realizada por Todo Mejora (2021) cuando nos habla sobre la importancia de cerrar la brecha del currículum formal sobre contenidos referentes al colectivo LGBTIQ+; sin embargo, recientemente se ha destacado la importancia de explorar otro factor que incide directamente en la inclusión curricular y que interactúan con ella. Al respecto, la investigación hace referencia al currículum oculto, el que se define como: “una serie de conocimientos y creencias culturales no escritas que, a diferencia del currículum formal, predisponen la acción de las personas y que, sobre todo, jerarquizan comportamientos dentro del espacio social escolar.” (p.11)

Esto nos demuestra que, si bien los docentes entrevistados han cuestionado la estructura escolar e identificado aquellas acciones que reproducen prácticas discriminatorias como lo es el adultocentrismo. Destacan que esto no es una práctica común entre los colegas y no

representa a la mayor parte del profesorado. Dicho aspecto tiene directa relación con lo planteado anteriormente, pues si bien existe la disposición por parte un grupo de docentes a incorporar cambios en su práctica para subsanar las grietas del sistema educativo, es fundamental comprender que las estructuras que moldean las relaciones, conocimientos y conductas dentro de la escuela son impuestas con el objetivo de perpetuar prácticas que no trastocan el poder hegemónico ni el orden social. En este sentido, el primer paso es vislumbrar la realidad para luego efectuar cambios conscientes desde nuestra labor pedagógica y finalmente, impulsar los cambios que necesita nuestra sociedad para erradicar la violencia que viven los estudiantes trans en las escuelas.

8.2 Rol del estudiantado

Uno de los facilitadores más trascendentales que fue posible evidenciar gracias a los relatos de los docentes es el aporte que brindan los mismos estudiantes, tanto trans como cis a la comunidad escolar. Se evidencia que el estudiantado ha aportado a la aceptación y visibilización trans creando espacios para el levantamiento de información y guiando el aprendizaje de docentes que no tienen formación respecto a la temática. Lo anterior es concordante con la investigación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (2018) quienes, entre otras cosas, señalan que existe mayor conocimiento sobre la temática por parte de los estudiantes y, además, demuestran apertura y comprensión a sus pares.

Lo que comentan los docentes respecto al apoyo entre estudiantes es de suma importancia, ya que tal como señala Miller (2018) citada en Todo Mejora (2021) si el clima escolar se rige por normas dominantes de identificación de sexo y género, los estudiantes ponen su foco en la supervivencia más que en el éxito y la satisfacción en la escuela. A partir de esto, surge la necesaria discusión respecto al modo en que, como trabajadores de la educación, nos enfrentamos a los discursos violentos que aún distancian a la escuela de ser un espacio seguro para estudiantes trans y que se encuentran tan arraigados en nuestra sociedad.

Al respecto, en la investigación realizada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018), se concluye que:

Existe acuerdo en la importancia de fortalecer el rol de las colectividades estudiantiles al interior de los establecimientos educacionales. Los estudiantes de colectivos LGBTI que existen actualmente han contribuido a colocar temas relevantes al respecto y cuestionar los privilegios que tiene la heterosexualidad que no se tematizan. (p.381)

Por lo que, si queremos construir una escuela en la que se entregue respuesta a las necesidades actuales de niños y adolescentes trans, es necesario generar espacios para el trabajo colaborativo entre todos los estamentos de la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes, quienes han demostrado sus intenciones de participar y ser oídos a pesar de enfrentarse a una institución que niega constantemente su derecho a ser escuchados.

8.3 Relevancia del abordaje por parte de la escuela

Otra temática muy enfatizada por los actores entrevistados es el cómo la **gestión de la comunidad escolar** influye directamente en el abordaje adecuado -o negativo- en torno al acompañamiento a sus estudiantes trans. Dentro de las experiencias, los docentes destacan como una gestión facilitadora por parte del equipo directivo la creación de unidades de sexualidad y género con equipos multidisciplinarios, capacitación a la comunidad y otros actos en torno a afrontar desafíos sobre temáticas de género. Al respecto, el MINEDUC (2018) indica que, “es importante que el equipo directivo genere oportunidades de participación y colaboración con los distintos actores de la comunidad escolar, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo” (p.2). A nuestro juicio, esto se puede traducir en otorgar espacios para el abordaje de la temática trans. Dentro de los testimonios, surge la experiencia de una profesora, actual directora de un establecimiento, que comenta que cuando un estudiante en proceso de transición de género solicitó acompañamiento por parte de la comunidad, lo que activó múltiples jornadas de capacitaciones transversales con apoyos de fundaciones externas, en conjunto a la transformación material de la escuela. Esto, si bien es un ejemplo de una buena gestión por parte de la profesional, devela la falta de herramientas previas por parte de los profesionales que configuran el espacio educativo en relación a temáticas sobre la identidad y expresión de género, pues en la mayoría de los casos las prácticas institucionales son esencialmente reparatorias y no preventivas.

Otra práctica que fue aludida por gran parte del profesorado es el reconocimiento y visibilización respetuosa del nombre social de sus estudiantes. En ese sentido, los docentes relatan que para cumplir lo mencionado, activaron redes transversales con la comunidad educativa para informarles y así poder velar para que se respete su nombre social en situaciones como la lista de curso, trabajos, etc., teniendo un buen acogimiento. Por otra parte, existen experiencias donde la comunidad decide no respetar el nombre social de sus estudiantes, lo que aparte de ser una práctica transfóbica, que significa una vulneración en los derechos de los estudiantes. En ese caso, son los profesores quienes tuvieron que gestionar y apoyar el proceso de reconocimiento del nombre social, elemento fundamental para el respeto

de la configuración identitaria y expresión de los estudiantes. Es importante destacar que frente a ello, hubo casos relatados por los entrevistados donde, a pesar del apoyo de los docentes hacia sus estudiantes y la legalidad amparándoles, la comunidad aun así perpetuó la vulneración, por lo que los estudiantes terminaron por retirarse del establecimiento, así como docentes despedidos a causa del apoyo que brindaron. Esto devela la gravedad y urgencia que existe de reconocer las vulneraciones, que hasta la fecha, siguen existiendo hacia estudiantes e integrantes de la comunidad educativa con expresiones de género no hegemónicas, donde, en lo imaginable, debiese ocurrir el fenómeno opuesto, pues la escuela tiene la responsabilidad sociopolítica de ser un espacio que acoja la realidad de cada estudiante e integrante de la comunidad, y con ello gatillar procesos de enseñanza-aprendizaje amorosos y validadores.

Otro aspecto material de la escuela que se comentó es en cuanto a la configuración espacial. Los docentes señalaron que, por ejemplo, cuando la institución no habilita baños sin distinción de género esto se vuelve un obstaculizador en cuanto a la inclusión de las transidentidades, mientras que, por el contrario, cuando estos existen son un facilitador. Esto es concordante con la investigación de Bodenhofer (2018), quien también ahonda en esta temática mencionando a los baños binarios como un espacio de gestión de los cuerpos donde se refuerza la idea de que existen cuerpos correctos e incorrectos. Por lo que no es un elemento al azar, es algo importante a considerar si queremos detener la exclusión escolar hacia estudiantes trans.

8.4 Bajada del marco normativo nacional y desafíos educativos

Otro elemento al que aludieron en diversas reflexiones fue el papel de las **políticas educativas**. Por una parte, los docentes comentan que estas políticas se han tornado en un facilitador, ya que al existir normativas estatales que abogan por garantizar derechos a niños y adolescentes trans se da paso a que las municipalidades y otras instituciones generen espacios para la capacitación y la entrega de oportunidades en función de responder de manera óptima a las necesidades de niños y adolescentes trans. Pero este punto entra en una dicotomía, ya que si bien puede ser abordado como un facilitador también puede considerarse un obstaculizador debido a que la bajada de información de políticas y normativas educativas comienzan a depender de las municipalidades y demás instituciones como fundaciones. Así lo confirma uno de los profesionales de la educación entrevistados en la investigación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018) con experiencia de trabajo en el área; “si para los gobiernos locales estos temas no son relevantes, no se destinan recursos

para desarrollarlos, y eso deriva en una escasa o nula consideración en las escuelas” (p.375) por lo que se genera una brecha en cuanto a las oportunidades de adquisición de formación entre comunas. Actualmente, la Red Nacional de Municipalidades con Oficinas de Diversidad, Inclusión y No Discriminación cuenta con 50 municipalidades adscritas en todo el país. Entre las temáticas que se abordan en dicha Red se encuentran las de género, pero los docentes que viven en comunas que no están dentro de la red tendrían que buscar apoyo en otras instituciones. Esto también es concordante con lo señalado por un docente, quien señala que lo importante no son las políticas educativas o la “legalidad”, sino que lo importante es saber qué hacer con los estudiantes trans, pero, si el Estado no se hace cargo de la bajada de las políticas educativas, muchos docentes no sabrán cómo actuar ante estas temáticas, dejándose guiar por lo que dicta su experiencia, lo que se podría traducir en prácticas excluyentes. En relación a lo último, también puede situarse como un obstaculizador la distancia entre el discurso docente en cuestión del reconocimiento de la práctica versus la teoría respecto a las normativas chilenas en pos de la diversidad de expresiones de género en la educación. Como una de las causales desprendidas de su discurso, se observa que los docentes se sienten trabajando desde la particularidad. Dentro de ese sentimiento de individualidad, perciben que el currículum nacional sería un obstaculizador, aspecto que se ha mencionado anteriormente, especialmente en lo que refiere a metodologías y estrategias que desarrollan los docentes para abordar la diversidad sexual y género en términos curriculares. Esto se condice con lo investigado, ya que todo lo que se relaciona con enfoque de género actualmente en el currículum no son más que orientaciones, no obligaciones, por lo que nuevamente queda a criterio de cada docente o comunidad educativa de qué manera será abordado.

Como un último punto, los docentes apuntan que toda esta transformación debe ser acompañada con la creación de una ley de educación sexual integral (ESI), que permita en particular, integrar en el currículum espacios para la valoración y visibilización de las experiencias de los estudiantes en cuanto a sus procesos identitarios y de expresión de género. Siguiendo esa línea, en relación a normativas, los docentes también apuntan a la creación de protocolos unificados que permitan eliminar la arbitrariedad que pueda ocasionar la gestión individual de cada comunidad educativa, y con ello, poder acompañar a los estudiantes en caso de que lo necesitaran, con criterios unificados que resguarden sus derechos y dignidad.

En ese sentido, se desprende en el discurso de los docentes entrevistados, que en la búsqueda de normativas estos también buscan amparo ante la “sub” realidad y gestión que surge en cada escuela, por lo que la uniformidad apunta a la protección de los derechos y dignidad de

estudiantes trans. Así también, se observa cierta desinformación de una parte del universo entrevistado respecto a las normativas y planes ministeriales, donde en casos, solicitan creaciones de normativas que ya existen, pero no poseen el conocimiento, lo que significa que en sus espacios educativos no están aplicando ni resguardando a sus estudiantes desde la esfera de derechos legales. Este hecho también es confirmado por el relato de uno de los profesores de esta investigación, que expone que de nada sirve las normativas si no tenemos las herramientas para reconocer y validar a los estudiantes trans en todas sus expresiones. Si aceptamos la premisa de que las dinámicas de reconocimiento son fundamentales “para comprender cómo un sujeto aparece (Fraser & Honneth, 2003), se inserta, se relaciona dentro del espacio educativo, debemos atender entonces a las problemáticas relativas al género y al fenómeno de generización que se da en estos espacios y sus consecuencias en la producción de desigualdades” (CIDE, 2018, p.17) en el espacio escolar y todas las esferas constitutivas, en conjunto con políticas de género y sexualidad que no divaguen en orientaciones y/o sugerencias desarticuladas.

8.5 Contribución de las Familias

Las familias y/o apoderados de la comunidad escolar son un punto crucial que mencionan los docentes. Respecto a esta se puede concluir que se pueden tornar en un facilitador u obstaculizador dependiendo del apoyo que brindan, el que se traducirá en si influye positiva o negativamente en las experiencias de sus hijos. Así también lo señala la investigación sobre salud mental en niños trans de la American Academy of Pediatrics (2016).

Por otra parte, existe el relato de docentes que fueron acusados de adoctrinamiento por parte de apoderados por abordar la temática trans en el aula, aunque se desconoce el por qué ocurre esta situación, igualmente se evidencia un gran desconocimiento y rechazo por parte de algunos papas. Esto es concordante con lo planteado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018), que señala que los apoderados son aprehensivos con el abordaje de la temática LGBTI en el espacio escolar.

Se concluye que, en general, en los testimonios de los profesionales, se asocia la desinformación por parte de los apoderados a la falta de apoyo que les puedan brindar a los estudiantes en los espacios educativos, por lo que se consideraría positivo generar instancias dentro de las instituciones educativas para capacitarles, ya que, como se ha explicado anteriormente, la familia como primer espacio de socialización del niño, significa un pilar

fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes y con su apoyo podrían generar cambios significativos en torno al acompañamiento de sus hijos en los espacios educativos.

8.6 Necesidad de formación docente

A partir del principal hallazgo de la investigación relacionado a las barreras presentes para el reconocimiento de identidades trans al interior de espacios educativos, se identifica a través de las entrevistas como eje fundamental la necesidad latente de contar con una formación docente respecto al tema, la cual dé respuesta a un proceso de enseñanza y aprendizaje sin sesgos de género. La experiencia de los docentes entrevistados en cuanto a su formación permite dilucidar una serie de hallazgos que constituyen lo anterior mencionado, tomando relación sustancial con uno de los objetivos específicos de la investigación que aborda el *conocer la opinión que tienen los profesores entrevistados sobre la formación docente recibida en relación a los temas de género y transgeneridad.*

Desde el área de la FID se logra identificar, en su gran mayoría, la nula entrega de herramientas e información respecto al abordaje de identidades trans en contexto educativo. Este hecho es concordante con investigaciones anteriores en relación al tema, como en el caso de la investigación de Riquelme (2015), desde donde se observan las percepciones de docentes y estudiantes frente a esta temática orientada al currículum educativo en Chile, desde ella se menciona: “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.” (Riquelme, 2015, p.59)

A su vez, el informe de la Fundación Todo Mejora (2021) realiza un análisis de mallas curriculares y programas de formación en diversidad de carreras de pedagogía pertenecientes a las ciudades de Santiago, Valparaíso y Talca, con el fin de dilucidar los componentes ligados a diversidad sexual y de género. Como resultado del análisis de 133 mallas curriculares sólo una incluye un curso relativo a la temática (p.36). Al respecto señala:

Es posible sostener que la formación en temáticas concernientes específicamente a la diversidad por OSIEG es prácticamente inexistente como tal en los programas de formación inicial docente, en la actualidad. La probabilidad de encontrarse con tales contenidos depende enteramente del enfoque específico que adopten los cursos de psicología del desarrollo, minoritarios dentro de los programas de formación inicial

docente analizados, o del alcance que esta materia tenga dentro de los cursos sobre diversidad en la escuela, permaneciendo por tanto importantes niveles de discrecionalidad. (p. 44)

Desde la investigación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018) en torno a las “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a identidad LGBTI en contextos educativos” también existe concordancia ante el planteamiento de una deficiencia de formación de los docentes en materia de sexualidad y género.

Emergió un importante cuestionamiento al hecho de que las mallas curriculares de formación docente no contemplen los temas relativos al género y la sexualidad en general, y la orientación sexual, identidad y expresión de género en particular, y se señaló en ese sentido la necesidad de que el Ministerio de Educación intervenga para determinar la obligatoriedad de su abordaje. Se aludió además a la importancia de que estos temas estén contemplados en la formación básica de las y los docentes, no solamente en la formación continua, como ocurre actualmente, aunque también en relación con esto señalan que la oferta es escasa, y no es obligatoria. (p.371)

En general, desde la presente investigación, los docentes reconocen como un desafío y proyección el integrar las temáticas de género y sexualidad de manera transversal en las carreras de pedagogía, dada la necesidad latente de brindar una educación sin sesgos de género y en valoración de las diversidades sexuales. Esto toma especial importancia dado que este tipo de temáticas han sido poco abordadas en los contextos universitarios, sin embargo, en los contextos de escuela presentes toma cada vez mayor visibilidad. Al respecto, algunas instituciones de educación superior de carácter estatal como la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad de Chile han comenzado a implementar medidas que abordan la temática, desde cursos optativos, seminarios, entre otros. Cabe destacar la reflexión en torno a que la temática trans se establece de manera incipiente como una problemática pedagógica, por lo que es probable que en el área de la formación los docentes que cuentan con mayor cantidad de años tras su titulación presenten mayor rezago frente a la temática.

Por otro lado, a partir de la presente investigación se identifica que los docentes mencionan la necesidad de formación en cuanto a educación sexual y de género, sin embargo, no establecen como necesidad latente la formación en cuanto a educación no sexista.

En suma, es importante reconocer la formación que existe en los docentes desde los contextos universitarios, pues sin una orientación en relación a las temáticas de género y transidentidad es probable que se sigan perpetuando contextos educativos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje que reproduzcan valores heteronormativos, inseguridades e incluso llegar a fomentar discursos transfóbicos.

En relación a la capacitación docente, les entrevistades comentan la necesidad latente de capacitar a las escuelas y su comunidad educativa para el abordaje de la transidentidad en el aula. De la mano se destaca la existencia de múltiples obstaculizadores que surgen en los diferentes contextos educativos que dificultan este proceso, entre ellos uno de los más significativos tiene que ver con la falta de comprensión por parte de los docentes en relación a la temática dada una cuestión generacional, En relación a esto, en la investigación de Riquelme (2015):

se develó a través de esta investigación que los principales inconvenientes que limitan el trabajo de temáticas como la orientación sexual o la identidad de género dentro de los establecimientos educacionales, se debería a que existe una falencia metodológica por parte los docentes, quienes, según rango etario, tendrían dificultades en reconocer las nuevas necesidades que enfrentan los adolescentes en la actualidad, ya que, se encontrarían influenciados por el contexto histórico en el cual cursaron su pregrado. (p.48)

En general, se observa que los docentes han optado por una búsqueda personal de perfeccionamiento docente y autoformación para el abordaje de la transidentidad en las aulas, y han encontrado orientación de parte de organizaciones, fundaciones, diplomados por parte de municipios y actividades informales fuera de la escuela.

Desde la investigación de Vidal et al., (2020) se reconoce la existencia de falencias por parte del profesorado en cuanto al manejo de contenidos de género y sexualidad, identificada desde la FID. Estas falencias han sido contrarrestadas desde las propias iniciativas personales de autoformación de los docentes, sin embargo, se destaca la presencia de barreras en los espacios educativos que continúan perpetuando roces y diferencias para el abordaje de una educación no sexista. Ante esto se plantea:

Es relevante si se considera que muchas veces el cambio hacia una educación no sexista se sitúa como algo impuesto, forzado, un “deber ser”, donde todavía existe parte del profesorado poco convencido o confundido respecto a cómo generar el cambio en sus prácticas y discursos. Este elemento, sumado a la falencia en la formación docente en género, requiere que las direcciones de escuelas así como las

corporaciones municipales e iniciativas ministeriales desarrollen estrategias que permitan sensibilizar y capacitar a los/as docentes que aún se resisten o ignoran la importancia de avanzar hacia una educación no sexista y su vínculo con los derechos humanos (Nash, 2018), y, por otra parte, entregar las herramientas de formación necesarias para poner en práctica discursos y acciones pedagógicas que permitan concretar este nuevo ideal. (p.17)

Bajo esta perspectiva, la respuesta a la problemática de valoración de derechos para con estudiantes trans al interior del aula queda sujeta al posicionamiento particular de cada docente, y en definitiva de cada comunidad educativa, aun existiendo normativas que determinan el quehacer respecto a la temática. Ante esto el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2018) plantea “También hay bastante coincidencia en el hecho que la circular elaborada y distribuida por el Ministerio de Educación sobre este asunto ha constituido un paso, pero que no ha ido acompañada de una debida capacitación que permita operacionalizarla.” (p.375). Por otra parte, una de las principales barreras que se identifican tiene que ver con prejuicios y creencias personales de parte de los docentes y comunidad educativa, ligados a imaginarios religiosos y morales vinculados entre sí (CIDE, 2018, p.371) y/o sesgos generacionales-culturales, por lo que se plantea la necesidad de contar con una capacitación que aborde la problemática generacional para todos los integrantes de las comunidades educativas, incluyendo a las familias.

Por otro lado, surge a través de los resultados de la investigación, un cuestionamiento a la actual percepción de educación inclusiva dentro de las instituciones universitarias y de la escuela, pues se reconoce que la valoración a la diversidad está principalmente orientada a las NEE, pero se ha vuelto de gran importancia el reconocimiento y la visibilidad de la identidad de género y sexualidad como uno de los ejes que deben formar parte del campo de la diversidad en las sociedades actuales y concretamente en los espacios de formación educativos. Manríquez (2020) en su investigación establece un análisis sobre la educación inclusiva y la pedagogía *Queer*, considerando un contexto de tensiones y temores de parte de la escuela en cuanto al desconocimiento, desinformación y concepciones personales que aparecen al tratar el tema de diversidad sexual y de género. Desde esto se plantea la existencia de formas limitadas de comprender la diversidad al interior de las escuelas, que con escasa o nula formación establecen dinámicas de enseñanza-aprendizaje que “permiten o fomentan discursos homofóbicos, transfóbicos y situaciones de bullying y acoso escolar” (Manríquez, 2020, p.8). De este modo, Manríquez (2020) identifica la pedagogía *Queer* como una herramienta que desde sus lineamientos propone nuevas formas de abordar la

educación en cuanto a la valorización de la diversidad, dignidad, igualdad y libertad de las personas.

8.7 Limitaciones de la investigación

Como toda investigación cualitativa, existieron limitantes que fueron transformando nuestra investigación en el proceso. En lo que respecta nuestro estudio, este fue sufriendo diversas transformaciones debido a las dificultades para realizar el trabajo de campo. En ese marco, se identificó que en general hubo baja participación de los profesionales quienes eran sujetos de investigación, pues poseían tiempos libres escasos, además de tener una carga laboral muy extensa, por lo que no se logró concretar un gran número de entrevistas. En ese contexto, se tuvo que adaptar la modalidad de ejecución a la virtualidad como también la estructuración de preguntas, a favor de los tiempos y espacios que los docentes nos manifestaron.

En conclusión y virtud de lo expuesto, se reconoce que los resultados de la investigación pudieron tener mayor veracidad en el caso de haber contado con más experiencias docentes, por lo que se plantea como un desafío para futuras investigaciones que quisieran desarrollar esta temática. Por otra parte, se comprende que el grupo que finalmente accedió a participar de la investigación representa una visión más bien homogénea del contexto, pues la totalidad de los participantes poseía algún grado de conocimiento y herramientas para conversar sobre el tema. En ese sentido, contamos con la participación de la Red de Educación no Sexista del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, como también docentes que habían realizado previamente capacitaciones o estudios como acto autoformativo que, en definitiva, les permitían abordar la temática desde ese saber. Sería beneficioso para futuras investigaciones, que el grupo de estudio contenga multiplicidad de experiencias y contextos, a modo de visibilizar prácticas que puedan contribuir desde diversos ámbitos educativos a la problemática.

Asimismo, en el proceso de análisis de estudios asociados a la temática trabajada, se identificaron pocas investigaciones afines, sobre todo provenientes de América latina, lo que impidió en algunos casos el contraste teórico con experiencias territoriales próximas, como también la sensación materializada de que existe poco avance en relación al reconocimiento de una realidad que existe y de cual debemos responsabilizarnos todes, pues la construcción de identidades, género y sexualidad desde los sistemas de dominación heteronormativos implica una problemática de carácter social, desde donde todes formamos parte de las consecuencias que conlleva este contexto.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Araneda, C., Contreras, S., Espinoza, J., Flores, C., Loncon, E., López, L., Silva, J., Venegas, C., Villalobos, P. (2018). Orientaciones Pedagógicas para una Educación No sexista. *Dossier, Departamento de Educación Facultad de Humanidades, USACH*. https://direcciondegenero.usach.cl/sites/direccion_genero/files/orientaciones_pedagogicas_dp_to.educacion_2019.pdf

Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación* , 27(1), 41-52. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027105.pdf>

Arteaga, J. C. (2009). La «heteronormatividad» y la nada. *Ecuador Debate. Cuerpos y Sexualidades*, (78), 89-98. <http://hdl.handle.net/10469/3540>

American Academy of Pediatrics [AAP] (2016). Mental Health of Transgender Children Who Are Supported in Their Identities. *Pediatrics*, 137 (3), s.p. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>

Berná, D., Cascone, M., Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 6 (4) 1-22. <https://www.researchgate.net/publication/270569999>

Bisquerra, R. Dorio, I. Gómez, J. Lattore, A. Martínez, F. Massot, I. Mateo, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M. Vilá, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La muralla.

Bodenhof, C. (2018). Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar. Experiencias de comunidades educativas en transformación. *Tesis de pregrado*. FACSó - Universidad de Chile, Santiago. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/170670/Estudiantes%20trans%20tensionan-do%20el%20cis-tema%20escolar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bodenhof, C. (2020). Estructuras de sexo-género binarias y cisonormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista punto género*, (12), 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>

Britzman, D. (1995) Is there a Queer Pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151 - 165. DOI:10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x

Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas en R. Merida (Ed.). *Sexualidades Transgresoras: Una antología de estudios queer* (Mujeres y Cultura, 11, pp.197-228). Icaria.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.

Butler, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (2020). *Deshacer el género*. Titivillus.

Canelo, V., & Herrera, G (2020). *Niños y jóvenes trans*: Experiencias de inclusión y exclusión en el cis-tema escolar en Chile*. [Tesis de Pregrado, Universidad Central]. Academia.edu.

Carvajal, F. (2019). Pasados suspendidos. Estrategias represivas y tecnologías biopolíticas sobre las disidencias sexo-genéricas durante la dictadura de Augusto Pinochet en Chile. *Revista Páginas (Revista digital de la Escuela de Historia Universidad Nacional de Rosario)*. Vol. 11, (27). <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/366>

Castillo, S., & Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística*, (40). s.p. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200377

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado (2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final. Encargado por mineduc y unesco-orealc, Chile. Rojas, M., Stefoni, C.,Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/435>

Chazarreta, I. (2022). Los laberintos de las mujeres trans: familia y religión. *Question/Cuestión*, 3(72), E731. <https://doi.org/10.24215/16696581e731>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América (Doc. n° 36) <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021) Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. (Doc. n° 239) <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>

Díaz, C., Solar, M., Soto, V., Conejeros, M., & Vergara, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5226557>

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de education de sevres*, (56), 1-9. <https://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>

De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora (Buenos Aires)*, 21(2), 00. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2015000200004&lng=es&tlng=es.

Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas de niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.14>

Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-454. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>

Duarte, G., Aguilar, A. Batres, M. & Lanz, A. (2020). *Violencias contra la población LGBTIQ+: Vivencias y dinámicas que la sostienen*. Ciudad de Guatemala: Visibles. DOI: 10.5281/zenodo.3708400

Durán, M. (2018). *¡Presentes! Ser trans en el sistema educacional chileno* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/167778/TESIS-presentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Espina, C., Gajardo, C., & Oliva, C. (2018). *La experiencia de educar a estudiantes transgénero en Educación Básica: Un estudio fenomenológico* [Tesis de pregrado. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-6000/UCC6124_01.pdf

Fernández, D. (2022). Identidades trans*, género y educación. Una lectura desde el no-lugar de la experiencia docente trans* en Chile en Pablo Astudillo, Daniel Reyes y Nicolás Ríos (Eds.) *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 129-150). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004307.pdf>

Fundación Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

Fundación Todo Mejora (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile*. https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/08/Informe_Actitudes_docentes_hacia_diversidad_sexual_y_de_Genero.pdf

Fundación Todo Mejora. (2022). *Manual de Escuelas Inclusivas. Educando en la Diversidad*. https://todomejora.org/bibliodiversa?categoria=educacion_inclusiva

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galaz, C., Troncoso, L., & Bravo, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953>

- García, A. (2009). Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis. *Revista colombiana de antropología*, 45(1), 119-146. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105012398005.pdf>
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, G., Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Koyama, E. (2001). The Transfeminist Manifiesto en R. Dicker & A. Piepmeier (Eds.), *Catching a Wave: Reclaiming Feminism for the 21st Century*. <https://eminism.org/readings/pdf-rdg/tfmanifesto.pdf>
- Lalangui, J., Ramón, Á., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Lay-Lisboa, S. Armijo, F. Calderón, C. Flores, J. Mercado, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica Educare*. 26(3), 1-27. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14572/25903>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, N°58, mayo 2022, pp. 4-3. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362022000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- Lillo, D. (2016). El discurso femenino omitido: la ausencia de escritoras en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. *Nomadas*, 21, 117-153. <https://nomadas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/42824>
- Manríquez Morales, F. (2020). *Perspectivas y propuestas didácticas para trans-formar la educación desde la disputa curricular: Educación Inclusiva y Pedagogías Queer*. [Tesis pregrado, Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179926>
- Martínez, A. (2012). Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología-Segunda Época*, 12. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1099>

Martínez Zaragoza, L. (2020). *De la coeducación a la pedagogía Queer: hacia la atención a la diversidad en el sistema escolar* [Tesis de maestría, Universitat Jaume]. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/192581/TFM_2019_%20Martinez_Zaragoza_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2012). Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media. MINEDUC. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

MINEDUC (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016. <https://bcn.cl/2f72c>

MINEDUC & Unidad de Equidad de Género. (2017). Comunicuemos para la igualdad: Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo. MINEDUC & MinMujeryEG. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

MINEDUC. (2017). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales e intersex, en el sistema educativo chileno. MINEDUC. <https://docplayer.es/47077609-Orientaciones-para-la-inclusion-de-las-personas-lesbianas-bisexuales-trans-e-intersex-en-el-sistema-educativo-chileno.html>

MINEDUC & Unidad de Equidad y Género. (2017). Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018. MINEDUC & Unidad de Equidad y Género. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/490>

MINEDUC. (2018). Gestión de la Participación de la Comunidad Escolar. Dimensión: Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar. MINEDUC. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/582>

MINEDUC. (2018). Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Santiago, Chile. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16939/Oportunidades-Curriculares-EdSexualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC, MINSAL & MMEG. (2018). Estrategia Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género. MINEDUC, MINSAL & MMEG <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18446>

MINEDUC. (2020). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estándares de la Profesión Docente (EPD). MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-docentes/>

MINEDUC (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2018). Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de diciembre de 2018. <https://bcn.cl/2f8z8>

Ministerio de Secretaria General del Gobierno (2012). Establece medidas contra la discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012. <https://bcn.cl/2mkoo>

MINSAL (2010). Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Santiago, Chile, 18 de enero del 2010. Diario Oficial de Chile. <https://bcn.cl/2m9mk>

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Mosteiro, M., Porto, A. (2017). *La investigación en educación*. Editora UESC. <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>

MOVILH (2020). *XIX Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile*. HECHOS. <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2021/03/XIX-Informe-Anual-DDHH-MOVILH.pdf>

Mujica-Johnson, F. N. (2020). Análises crítica do currículo escolar no Chile com base na justiça social. Revista Electrónica Educare, 24(1), 472-485. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217025>

MUMS Chile. (s.f). *Historia*. <http://www.mums.cl/historia/>

Murillo, J. (2006). La formación docente: una clave para la mejora educativa. En Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. UNESCO.

Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, (25), 123-134.

Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2013). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder Editorial.

Organización de Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de Naciones Unidas. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Organizando Trans Diversidades (OTD) (2017). *1° Encuesta para personas trans y de género no conforme en Chile*. OTD Chile.

https://otdchile.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf

Organizando Trans Diversidades (OTD). (2022). Amelia, joven trans femenina quedó en riesgo vital luego de ataque transodiante en Santiago. OTD Chile. <https://otdchile.org/amelia-joven-trans-femenina-queda-en-riesgo-vital-luego-de-ataque-trans-odiante-en-santiago/>

Organizando Trans Diversidades (OTD). (2022). Resumen ejecutivo diagnóstico. Inclusión de infancias trans en las escuelas de Chile: Informe de análisis diagnóstico. Organizando TransDiversidades. <https://otdchile.org/biblioteca/resumen-ejecutivo-diagnostico-inclusion-de-infancias-trans-en-las-escuelas-de-chile-informe-de-analisis-diagnostico/>

Penedo, S. L. (2015). *El laberinto queer*. Editorial Egales.

Peña, J. S. R (2016). *Hitos y trayectoria del movimiento de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) en Chile* [Tesis pregrado]. Universidad Austral de Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/ffp419h/doc/ffp419h.pdf>

Picas, J. B., Cano, M. S., Lidon, C. A., Pérez, J. A., i Ballús, E. B., Pera, C. C., ... & Sisquella, M. P. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.

Planella, J., Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2012-15-1-5130/Documento.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publications/desiguales-origenes-cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-chile>

Red Nacional de Municipalidades con Oficinas de Diversidad, Inclusión y No Discriminación (2022). *Exploratorio de Políticas Públicas: Propuestas territoriales de los programas y oficinas municipales con trabajo en diversidad sexual y disidencias sexogénicas para contribuir a la construcción de una política nacional integral e inclusiva*. <https://www.reddiversa.cl/estudios>

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* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137144/DIVERSIDAD%20SEXUAL%20EN%20ESTABLECIMIENTOS%20EDUCACIONALES%20Autora%20Natalia%20Riquelme%20Garrido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salas Guzmán, N., & Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200006

Salinas, H. (2008). *Políticas de disidencia sexual en México*. Conapred.

Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.

Sanhueza, M. (2021). Construcción sociohistórica de la discriminación de la llamada Comunidad de la Diversidad Sexual. Análisis chileno. *Revista Solonik*, 8 (04). https://issuu.com/fundacionhenrydunant/docs/revista_solonik_n_8_-_diciembre_2021

Sardi, V. Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas Teorico Practicas para un Debate en Curso*. Paidós Educación. https://planetadelibrosar0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/46/45757_TPCW_Lenguaje%20inclusivo%20y%20ESI%20en%20las%20aulas.pdf

Silva, E. F. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, (20), 105-131.

Soto, C. (29 de Septiembre de 2018). *Si une hijo transita, les familiares también*. OTD. <https://otdchile.org/si-une-hije-transita-les-familiares-tambien/>

Superintendencia de Educación (2017) Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

Superintendencia de Educación (2021) Resolución 0812. Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional. 21 de diciembre de 2021.

Superintendencia de Educación (2022). Circular N° 812 [Infografía]. Superintendencia de educación. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/circular812_2.pdf

Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía en C. Kaplan (Ed.), *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*, 59-75. Miño y Davila. https://academia.edu/37426868/Una_narrativa_de_las_emociones_para_un_momento_de_emergencia_genealogías_posibles_en_la_pedagogía

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

Terraza Herrera, V. (2020). *La enseñanza en contexto de diversidad e inclusión en el sistema educativo chileno y su respuesta a las necesidades de los estudiantes transgénero* [Tesis de Magister, Universidad Andrés Bello]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/15331>

Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Revista Bagoa*. 4, 63-79. https://www.cchla.ufrr.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo. 41, 1527-1540. <https://www.scielo.br/j/ep/a/hCmYSJW8p36SRFZVR9rbjgC/?lang=es>

UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. Inclusive Education, Division of Basic Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394>

UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. OREALC, UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840/PDF/244840spa.pdf.multi>

UNESCO. (2016). Abierta Mente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. *Informe resumido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa

UNICEF. (2013). Únete por la niñez. *Superando el adultocentrismo*. <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/02/Superando-el-Adultocentrismo.pdf>

Vidal, F. (2016). Sociología del reconocimiento y diversidad sexual: Desafíos para la inclusión educativa. *Diálogos Educativos*, 16(31), pp. 151-176. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1009/1806>

Vidal, F.; Pérez, I.; Barrientos, J.; Gutiérrez, G. (2020) Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n2/0718-7378-rlei-14-02-21.pdf>

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4 (43-54). <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/36408/38040>

X. ANEXOS

1. Pauta de preguntas entrevista semiestructurada

| Pauta de entrevista |
|--|
| 1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans. |
| 2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación. |
| 3. Quisiéramos saber si en su práctica docente, ¿ha utilizado metodologías o herramientas que incluyan la temática de género? |
| 4. Desde la comunidad escolar en su establecimiento ¿cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática? |
| 5. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans? |
| 6. ¿Qué desafíos crees que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas? |

1.1 Pauta Focus Group

| Pauta Focus Group |
|--|
| 1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaran experiencias que hayan tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans. |
| 2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación. |
| 3. Para continuar, nos gustaría saber: ¿qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans? y con respecto al último, cómo han enfrentado dichos obstaculizadores. |

4. En cuanto a su práctica docente, y al espacio educativo en el que desempeña su labor ¿Cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática?, por ejemplo, desde la gestión de apoyos en convivencia escolar o PIE, la instalación de baños mixtos u otros elementos materiales o humanos.

5. Por último, nos gustaría ir cerrando este focus group con una pregunta que puede que englobe todo lo que hemos estado conversando y es ¿qué desafíos creen que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

2. Transcripción entrevistas realizadas

Entrevista a docente Antonia realizada el 30/09/22

1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans

Trabajo hace cuatro años en la Corporación Educacional Salud y Educación de una red hospitalaria. Me desempeño hace 3 años y medio como directora de un establecimiento educacional de contexto hospitalario. Mi formación de base es pedagogía en educación general básica, con mención en matemáticas y ciencias naturales. Y, además, soy docente diferencial con mención en integración escolar.

La primera experiencia con estudiantes trans dentro del aula se dio este año con la llegada de Alonso, que es un estudiante transmasculino que hace un año es parte de la escuela, casi dos. Este es su segundo año en la escuela, pero este año quiso comentar con nosotros la decisión de ya transicionar abiertamente, porque probablemente era un proceso que él está viviendo hace mucho tiempo, probablemente años que lleva en este proceso internamente, pero decidió externalizar, así que es nuestra primera experiencia. Es un chico trans que tiene 16 años y que actualmente está en octavo básico.

Bueno, yo creo que solo este año que Alonso se presenta en la escuela, y bueno, el curso en sí lo tomo súper bien, así que no fue un desafío. En realidad, son estudiantes super acertados y súper tolerantes y empáticos. Entonces no, no fue problema. Creo que el desafío ha sido el estudiante que te comentaba y como paramos comentarios que son inadecuados, que pueden dañar el proceso de transición, o sea no lo van a condicionar, pero tampoco corresponde. Bueno, también comentarios de algunos docentes que se dan dentro del espacio de conversación. Que con el miedo constante a que ocurran en la sala de clase, o sea uno confía en el profesionalismo, pero a veces puede ser que salga como ese comentario así espontáneo, sin medida, entonces, pero por eso la capacitación para que las profes conozcan los conceptos, sepan cómo abordarlos, sepan cómo tratarlo, que decir, que no decir, no con el fin de que cambien su pensamiento, sino que de que actúen, cómo deben actuar.

2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación.

La pedagogía básica en sí, no aborda las necesidades educativas de ningún tipo, es más una carrera que te prepara directamente para enseñar contenido, didáctica. Pero siempre desde el contenido, no desde la necesidad educativa. De hecho, en pedagogía básica, por lo menos donde yo estudié, es sólo un semestre de necesidades educativas especiales y se enfoca en conocer las necesidades educativas especiales, mencionarlas y nada más. Pero en la educación diferencial, si se prepara en esa temática. Ya sea como el rol del docente diferencial de crear adaptaciones, apoyando al equipo docente como el profe de básica. Si se aborda, yo creo que ahí se aborda más y por mi cuenta tome un curso que hizo la OTD, que es una organización que organizan trans diversidades para la inclusión de estudiantes trans en el aula, en donde nos explicaron cómo todo lo que había que saber en cuanto a conceptos, a vivencias, conocimos experiencias y creo que eso sí me sirvió mucho ahora que Alonso se incorporó a la escuela.

Igual, desde la media, más o menos que me relaciono con estudiantes que o con personas en general que son como diversas en cuanto a orientación sexual en cuanto a género, tengo amigos transexuales, conozco gente. Y también tengo como la idea de que el rol del profe es poder aportar a que su inclusión sea verdadera en la escuela, ya sea como informando al resto o haciéndolo en caso de tener una estudiante que es como primera vez que pasa. Pero, yo creo que las experiencias personales más por un tema ideológico siento que conozco de la temática, la he estudiando por mi cuenta, pero porque a mí me interesa y por qué me interesa que también el resto lo sepa.

El curso del que te comentaba de la de la OTD que era como de inclusión de estudiantes trans en el aula, me acuerdo que era como el nombre que tenía, era un curso de una semana completa. Y también solicitamos a la psicóloga que hiciera hace un tiempo una capacitación a las docentes. Pero que esas cosas surgen como a raíz de la inmediatez de que las profesoras y los trabajadores de la escuela sepan cómo tratar con un estudiante trans, porque hay muchas que, por sesgos generacionales, pueden ser inadecuadas en comentarios, inadecuadas en actitudes. Entonces, es importante que, si tenemos un estudiante en esa condición. Como condición me refiero a su periodo de transición o que ya transicionó. Todas las personas de equipo deben estar preparadas para atenderlo y trabajar bien con él o con ella.

3. Quisiéramos saber si en su práctica docente, ¿ha utilizado metodologías o herramientas que incluyan la temática de género?

No se ha abordado a la educación sexista como un tema en específico, solo que se incorpora dentro de estas asignaturas, donde se puede dar espacio a la reflexión, por ejemplo, en orientación hemos tratado identidad de género, en historia lo que es la tolerancia, lo que es el romper con estereotipos desde el foco de la mirada no sexista. Pero no hemos abordado, así como un derecho a la... A lo mejor en algún momento hicimos alguna actividad para el mes de la mujer, donde se buscaba romper con el rol de la mujer como el rol que se considera como de cuidadora, pero no más allá de eso.

4. Desde la comunidad escolar en su establecimiento ¿cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática?

Constantemente en diversas asignaturas o de manera transversal se busca trabajar esta temática y no sólo la discriminación en cuanto a género, sino que discriminación como en general, en todas las asignaturas se trabaja desde distintas habilidades esta temática. Por ejemplo, ahora partimos el año pasado, cuando partimos con las clases online con temáticas, por ejemplo, en derechos humanos, abordamos el derecho a la no discriminación, a no ser discriminado y hacer respetar tus espacios. Ahora estamos específicamente en historia, abordando el contenido de no discriminación. Y si se trabaja de la perspectiva no sexista, pero no como un foco principal, sino que incorporado a un contexto más general de no discriminación.

5. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans?

¿Eh obstaculizadores? Yo creo que es el contexto social de las familias de la escuela, porque son familias de un contexto muy vulnerable, donde sabemos que o nos hemos dado cuenta, donde hay muchos sesgos religiosos, muchas veces hablan de la ignorancia, eh puede ser también generacional aunque no lo relaciono tanto porque en general las y los miembros de comunidad son personas jóvenes, entonces uno esperaría de personas jóvenes un mayor entendimiento de parte de estas necesidades que surgen en el aula pero no es así, entonces muchas veces el contexto lo condiciona. En las profesoras yo creo que pueden haber sesgos, pero tienen la profesionalidad de tomar sus sesgos y que no afecten negativamente, uno sabe que sí, se sabe que no todas a lo mejor van a estar de acuerdo. Porque yo no entiendo, no entiendo que sea un estar de acuerdo o no con algo que no se puede o no se debe estar o no de acuerdo, pero que no lo externalizan. Entonces, puede que lo entiendan, puede que no, puede que dentro de su cómo se llama de sus creencias, de su ideología no esté aceptado que uno lo ve, pero no lo externalizo. Yo creo que eso también abre un tema de educación, ósea que uno sabe que no puede meterse en ese tema. Bueno, ese mismo sesgo sociocultural yo creo que ha sido como el detonante de comentarios inadecuados en el aula, por ejemplo, por parte de estudiantes, o sea cuando tenemos un estudiante que dice que los gays se deben morir con un estudiante trans al lado. Sabemos que gay y trans no es lo mismo y que son cosas totalmente distintas, pero sabemos que se está refiriendo a una comunidad en específico donde están también las trans-diversidades. Es por un sesgo de la familia, es por un sesgo social, cultural, hasta económico y creo que es como el principal obstaculizador. Pero, nosotros no hemos tenido problemas con eso más que esa como situación específica.

Entrevistador: ¿Y con la familia del estudiante no?

Docente:

No, porque es un estudiante que aparte de ser poco homofóbico y odiar a la comunidad, tiene otras cosas que se deben abordar y que la familia en sí, si uno le dice que lo eduquen de otra manera no lo van a hacer. O sea, yo no le puedo pedir a la mamá que le diga que la homosexualidad está bien porque, primero ella no lo va a hacer porque no lo cree y porque también no podemos, a nosotras no nos corresponde como exigir a la familia un cierto tipo de pensamiento, nuestro deber es resguardar la integridad dentro del espacio de clase, entonces lo que podemos hacer nosotros es solicitar que ellos conversen con el estudiante y que no vuelva a suceder. Más allá de eso.

Bueno, yo creo que solo este año que Alonso se presenta en la escuela, y bueno, el curso en sí lo tomo súper bien, así que no fue un desafío. En realidad, son estudiantes super acertados y súper tolerantes y empáticos. Entonces no, no fue problema. Creo que el desafío ha sido el estudiante que te comentaba y como paramos comentarios que son inadecuados, que pueden dañar el proceso de transición, o sea no lo van a condicionar, pero tampoco corresponde. Bueno, también comentarios de algunos docentes que se dan dentro del espacio de conversación. Que con el miedo constante a que ocurran en la sala de clase, o sea uno confía en el profesionalismo, pero a veces puede ser que salga como ese comentario así espontáneo, sin medida, entonces, pero por eso la capacitación para que las profes conozcan los conceptos, sepan cómo abordarlos, sepan cómo tratarlo, que decir, que no decir, no con el fin de que cambien su pensamiento, sino que de que actúen, cómo deben actuar.

6. ¿Qué desafíos crees que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Oh, yo creo que hay mucho que mejorar. Creo que este tipo como de necesidad educativa, al igual que todas en realidad deberían ser difundidas dentro de la comunidad, sin como decir tenemos un estudiante trans, sino que sería cómo educar a la comunidad en general, apoderados, estudiantes a los docentes, que es importante porque es como una forma de permitir que como que los estudiantes se sientan cómodos dentro del espacio. Entonces, generó un clima de respeto y un clima que está basado en su aceptación, porque al final, como hay gente que no lo acepta, entonces uno tiene que motivar o propiciar el espacio para que se llegue a ser.

A lo mejor generar instancias de este tipo, no sólo con los docentes como se ha hecho en este caso, sino que con las familias con los estudiantes, a lo mejor relacionarnos directamente con una organización que nos puede ayudar en ese tema, cómo que por ahí se me ocurre. Porque igual hay cosas que uno no sabe que son desconocidas para nosotras, pero que hay personas que sí son expertas.

Además, yo creo que va desde la formación inicial en todas las carreras de pedagogía. Da lo mismo si es diferencial básica, media, de contenido, de arte, pero debería ser una temática que en algún momento se aborde desde la formación inicial, porque te prepara para afrontarlo más adelante.

La generación de protocolos a nivel ministerial y que no sea como tan arbitrario porque, por ejemplo, nosotros tenemos un protocolo de qué hacer en caso de un estudiante que asuma su transición y que se aborde como abiertamente, pero no porque lo exige el Ministerio, sino que porque surgió de la necesidad en las escuelas y un protocolo que es para 3 escuelas. Entonces como que todas las escuelas, por lo menos las escuelas que uno sabe que tienen que regirse por normativa del ministerial cuenten con ese protocolo y que sea un protocolo que sea como transversal, o sea, no que porque tú estés, tengas que estar buscando un establecimiento que se adecue a la necesidad de un estudiante trans que, por ejemplo, no sé, hay escuelas que yo sé que son particulares subvencionadas y por el sesgo católico pueden o expulsar un estudiante trans o negar la matrícula cuando se supone que eso no se puede hacer. Pero sabemos que en la práctica si ocurre. O no permitir, por ejemplo, usar los baños que corresponden para un estudiante trans. O escuelas que no sé, algo tan simple como respetar la decisión del niño o niña que está en proceso de transición de a lo mejor no comentarlo con su familia van y lo acusan como una forma de castigo. O qué permite que exista bullying en las escuelas. Porque cada escuela tiene la libertad de tener un protocolo de seguir un lineamiento en cuanto a la temática, cuando debería ser para todos igual.

Entrevista a Docente Bárbara realizada el 05/10/22

1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans.

Empezando la pregunta... nunca fue para mí un tema de que un estudiante fuera trans. Ahora, si yo lo relaciono hace 40 años atrás, es muy distinta mi percepción. Me complica cuando son cabros desordenados, no un tema de identidad. Tengo un alumno que tengo de jefatura en 1° medio que lo es pero no es tema en la sala de clases, de hecho, no es un tema que se tenga que abordar. Mi curso es muy diverso pero no es tema. Pero dónde entra el tema... es usar otro lenguaje, me resulta muy difícil utilizar el “amigues” “todes”, eso me cuesta mucho. También me cuesta hacer el “switch” de que se cambió de nombre socialmente, su identidad, pero me he adaptado. Por lo general, los chicos que están en este tránsito, o se acercan al profesor jefe o la orientadora, por experiencia en mi colegio.

Lo otro que me acordé, pero esto fue hace años atrás, hace más de 25 años. Antes de trabajar en este colegio, yo trabajé en un colegio de curas, y había un chico que uno lo detecta que estaba en una transición pero no supe como abordarlo porque era muy riesgoso en ese tiempo, ¿cómo se lo decía a los papás? Porque también puede que no reaccionen bien o no quisieran que el colegio lo supiera. Fue difícil.

2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación.

Nunca se me tocó en mi formación, yo hice mi práctica en un colegio mixto y después trabajé un año ahí y después trabajé en un colegio de puros varones. Yo me eduqué en un colegio de puras

mujeres ¿me entiendes? y claro, a para mi honestamente, nunca fue tema todo esto. Pasó que los estudiantes de forma paulatina se fueron ganando los espacios en esta temática transgénero. Los apoderados no, ojo. Yo creo que los papás tienen sus temores también.

En el caso de los estudiantes transgéneros... no es un tema muy bien tratado. Ahora recién por ejemplo el lunes hubo una charla para que estuviéramos más informados del tema. Lo otro que pasó, es que yo era representante de una mesa de co-construcción de género de fundación la confianza, y uno de los temas era sobre quiénes debían enterarse de que el niño estuviera haciendo una transición y salió que sólo los profesores tenían que saberlo, entonces no po, no sólo los profes tienen que saberlo, es toda la comunidad. Estamos hablando del portero, la secretaria, asistentes de la educación, auxiliares, administrativos y profes.

3. Quisiéramos saber si en su práctica docente, ¿ha utilizado metodologías o herramientas que incluyan la temática de género?

No sé si la aplico la verdad pero por ejemplo cuando los chiquillos hablaban más o menos fuerte... una vez me tocó que uno hablaba bajito y el otro le dice "pero habla como hombre" y yo le digo, "a ver, ¿yo tengo cara de hombre?", no sé si ese comentario es válido o no, pero no me cuadraba que dijiera mucho que si hablaba fuerte habla como hombre. Lo hago en contextos así me entiendes, indirectamente. Por ejemplo, cuando yo les pregunto ¿y qué hace tu mamá? Y me dicen "nada, trabaja en la casa" y yo les digo "oye pero ella trabaja 24/7, más que yo".

Nunca se me tocó en mi formación, yo hice mi práctica en un colegio mixto y después trabajé un año ahí y después trabajé en un colegio de puros varones. Yo me eduqué en un colegio de puras mujeres ¿me entiendes? y claro, a para mi honestamente, nunca fue tema todo esto. Pasó que los estudiantes de forma paulatina se fueron ganando los espacios en esta temática transgénero. Los apoderados no, ojo. Yo creo que los papás tienen sus temores también.

En el caso de los estudiantes transgéneros... no es un tema muy bien tratado. Ahora recién por ejemplo el lunes hubo una charla para que estuviéramos más informados del tema. Lo otro que pasó, es que yo era representante de una mesa de co-construcción de género de fundación la confianza, y uno de los temas era sobre quiénes debían enterarse de que el niño estuviera haciendo una transición y salió que sólo los profesores tenían que saberlo, entonces no po, no sólo los profes tienen que saberlo, es toda la comunidad. Estamos hablando del portero, la secretaria, asistentes de la educación, auxiliares, administrativos y profes.

4. Desde la comunidad escolar en su establecimiento ¿cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática?

No he tenido ninguna experiencia formal, es solamente intuición, porque cualquiera como corporación ofrecen cursos pertinentes. Ellos cumplen con ofrecerte los cursos a veces pero pasa que son en horarios que nadie puede. Yo trabajo en un colegio de tres jornadas y las políticas de los cursos de ellos es como si el colegio tuviera jornada escolar completa y no es así. La otra vez hicieron una recolección de información, a propósito de una funa realizada a unos niños de un curso en marzo, donde en el colegio decidieron hacer una jornada de conversación para recopilar una serie de inquietudes de los estudiantes y en una de ellas hablaba de género, pero el colegio lo único que hizo fue nombrar un decreto que hablaba sobre eso, pero no lo abordaron, fue una pincelada. Son los estudiantes quienes luchan por sí mismos. No es una cosa que esté instaurada como política para todos acá. Ahora que me acuerdo, otra experiencia es con mi hijo Flavio. Él tenía un amigo y transicionó, ahora la conozco como mujer, y eso me ha ayudado mucho a abrir la mente y aceptarlo desde una experiencia más cercana, aunque desde antes que me venía adaptando.

5. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans?

Tuvimos un caso de un estudiante que estaba en proceso de cuestionarse su identidad y ahí ya el caso era más bien clínico, yo me perdí después de ese caso. Muchos de ellos necesitan apoyo clínico, pero el colegio sólo puede derivar. No sé si se le puede llamar un obstáculo, pero el colegio no está preparado para dar una atención más constante para los jóvenes. Ahora que lo pienso, nunca más se volvió a tocar el caso de este chico.

Otro podría ser la aceptación, por ejemplo acá hay hartos colegas que lo aceptan pero hay otro gran porcentaje que no lo hace, y eso no le genera repercusión a la persona que rechaza, si no a la

rechazada, y eso se tiene que atender. Si el colegio no instaura la aceptación los jóvenes son reprimidos y no saben qué hacer. Aún la gente no concibe estas cosas y eso dificulta mucho el proceso de los estudiantes. Lo fuerte es que se da en todas partes, en colegios de altos y bajos recursos, te lo digo por experiencia propia. Aquí en este colegio como es diverso se intenta aceptar la realidad de todos los niños, aunque igual lo pasan mal, y a veces se tienen que retirar del establecimiento. También hay otros colegios que lo abordan de mejor manera, y eso ha sido trabajo de los estudiantes, conozco un liceo que es súper avanzado en el tema pero eso ha sido porque las niñas han luchado por ganarse ese espacio.

Esto es algo que pasó en el colegio de mi hija, no en el mío. Es sobre el tema de los baños. Allá tienen 3 baños, uno para hombres, otro para mujeres y otro para personas que no se sientan cómodas con ninguno de los dos géneros. Lo horrible y ridículo es que si las personas trans o quienes quisieran usarlo, debían ir con el inspector a buscar una llave porque lo mantenían cerrado, sólo ese baño, eso es derechamente discriminación de la comunidad, ¿cómo los estudiantes van a sentirse seguros? Mi hija siente una rabia terrible.

6. ¿Qué desafíos crees que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Yo creo que sí falta estudio... pero yo no sé si solamente enfocada a los trans claro, yo creo que sería mejor para toda la diversidad. También debería ir enfocado en fortalecer a los niños para poder enfrentar todo indistinto al género. Ahora con los profes, si es individual es difícil porque también tienes que tener la voluntad para, y qué pasa actualmente, es difícil la voluntad porque tú te puedes especializar en miles de horas y bueno, te hará más fácil tu labor docente, pero no hay un reconocimiento en tus perfeccionamiento, solo te reconocen si tu haces un buen portafolio. Ese es el punto. Cuando yo llegué a este colegio tenía colegas que hacían magister y cosas así, y les facilitaba pero también les reconocía en sueldo. Con esto del portafolio que empezó a partir del 2009 o 2010 eso se cortó. Si tu haces un magister o cualquier cosa ya no se te reconoce en tu carrera docente.

Bueno son muchos y cuesta, por ejemplo para la evaluación docente te piden que toques el tema de género y no es tan fácil tampoco, o sea, te puede ser fácil pero dependiendo... porque en la evaluación docente te dicen que poco menos que conoces a toda la familia de los chiquillos que le haces clases... imposible.

Ahora, si tu ves una situación específica ocupas primero la intuición y aplicas lo que se llama protocolo, y si hay algo que se escape de las manos se deriva a especialista, por lo general es convivencia escolar, orientación, pero no sabría decirte explícitamente que hay que hacer en caso de. Me dejaste con tarea para la casa.

Mh, el desafío es el comunicativo y en el discurso. Porque si tú me pidieras decir los, las, les estudiantes, tengo que hacer un trabajo mental para decirlo, yo como profesora, es súper doméstico, pero es eso, en lo que se ve. A nivel pedagógico, no debiese ser un problema nunca, tiene que ir orientado a un nivel comunicativo, no creo que en las didácticas. En las explicaciones quizás tener cuidado pero lo que es materiales o conocimiento debe ser iguales para todos. En el caso logístico, instaurar márgenes claros, por ejemplo en la infraestructura, que sean los baños que correspondan.

Entrevista a docente Carla realizada el 15/11/22

1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans

Sí, particularmente mi experiencia más cercana comenzó con mi última jefatura, la que hoy ya está saliendo de cuarto medio. En segundo medio las tomé yo en el año 2020 antes de la pandemia y ahí fue bien desafiante porque nos fuimos a online. Por ejemplo, los trabajos que recibía o los mismos circulitos que aparecían en la pantalla, yo veía que se ponían nombres que se podían reconocer como masculinos, por ejemplo; Alex, Gabriel, cuando todavía nadie me había comentado nada,

entonces tuve como que investigar sola. Hablo del 2020, cuando ya existía dentro del establecimiento el reconocimiento al nombre social y amparados por la muni, porque nosotros empezamos a permitir el nombre social antes de que fuese una circular del ministerio, entonces yo como profesora jefe tenía súper claro que si había algún estudiante manifestaba su intención de que fuese identificado con otro nombre que no fuera con el que estaba escrito en la lista, se acercara y nosotros comenzábamos todo un proceso con la coordinadora de convivencia, donde también sabemos que es un proceso que es súper difícil con los apoderados, entonces como profesor jefe nuestra labor es siempre acompañar en pro de lo que el estudiante desea y en eso primero fue con Alex quien conocía indirectamente por otras cosas antes, cuando se identificaba por otro nombre, entonces yo le dije “oh, usted tiene otro nombre” y claro, me mencionaba que le gustaba mucho, que su mamá le decía alexito desde siempre entonces a él le gustaba ese nombre, yo le dije que si ese era su nombre con el cual se identificaba, lo podía apoyar para que ese fuese su nombre social y así, lo otro es que como profe jefe lo principal es no tener roces con otros profesores también es un desafío cómo trabajar con los demás, porque no basta con que de 13 profesores de asignatura, 5 sean súper conocedores y comprensivos, entonces no, es bien complejo. Una de las cosas que nos ha servido como profesores es marcar bien la pauta en decir “Es Alex” y que no haya ninguna duda en eso, entonces un buen paso era cambiar su nombre social, hicimos ese proceso, la mamá estuvo súper abierta, todo esto a distancia, eso era bien como raro, porque no sabía cómo eran sus caras, era solamente hablando, después nos conectamos en videollamada y ahí les conocí, me dieron mucho las gracias por acercar estos temas, la mamá es abogada, decía que le costaba estos temas pero estaba súper abierta, y porque sabía de la legislación porque en ese sentido, nosotros como colegio no es que lo fomentemos porque a veces los apoderados dicen que “quieren que las niñas sean así” y es como, no es eso, es apoyarles y estamos a su disposición. En cambio, mi otro estudiante que es Gabriel, fue distinto, porque la apoderada se resistió bastante al nombre social. Uno nota también porque suelen ser estudiantes que ponen en su prueba, por ejemplo, el nombre que aparece en la lista o a veces ponen el apellido o ponen otro nombre, u otros profes me decían “sabías que, oye Cata, pensé que Alondra no me había entregado el trabajo” pero después me di cuenta que había puesto su nombre social entonces comencé a hablar con la mamá, y la mamá muy como “no, es algo que va a pasar” y yo le comenté lo del nombre social, que efectivamente para que ellos también puedan integrarse y socializarlo de manera más libre, porque lo que no quería la mamá es hacer todo el trámite en el registro civil, que eso es otra ley, otro proceso que no tiene nada que ver con el colegio por ejemplo, entonces yo le decía que eran dos caminos distintos; una cosa es que le permita el nombre social y otra es que su certificado y todo los demás en el registro civil. Entonces fue un poco tenso pero finalmente cedió un poco en ese aspecto. Pero el caso sigue siendo complejo, hablé con la mamá y le explicamos que para nosotros en el liceo él era Gabriel, como se identificaba. Pero bueno, volviendo, uno puede capacitarse, nos actualizamos, de hacer de la mejor forma nuestro trabajo pero todavía por parte de los apoderados es un temazo. Afortunadamente ningún problema ha sido tan grave tampoco, siento que lo he podido llevar. Lo otro que me pasó fue que con estos dos estudiantes, lamentablemente uno tuvo algunos conflictos de convivencia entonces no estuvo este año en el liceo pero sí mantuvimos contacto y creo que la semana pasada fue que me escribió dando las gracias y me pedía disculpas porque no me había podido contar pero que ya no era “Alex” sino que “Miky” y que es no binario, entonces no se identifica ni como hombre ni como mujer, y bueno todo bien. Esto nos exige estar constantemente preparados para aceptar y hacerlos sentir así también. Nosotros como profe tenemos que estar consciente que a veces estos procesos de transición pueden no ser absolutos y que también hoy día creo que estamos aprendiendo de eso justamente, de lo no binario porque también dentro de los profes es como “¿ya pero qué es, hombre o mujer?” y es como no, también pueden existir otras posibilidades y que también un año puedan sentir que se identifican con una expresión más masculina y otro año no y eso ha sido muy interesante de conocer porque eso yo lo había visto a distancia y esta vez lo viví con estudiantes de mi jefatura. Siento que las personas trans en el liceo han sido y son muy fuertes y entienden también que el proceso es difícil para ellos, sin duda, pero

que en el contacto con el otro, porque no sé, a mi también me ha pasado, que cuando no cambian la lista y yo por ejemplo, le digo con el nombre anterior que no se identifica, y luego me doy cuenta y le pido las disculpas, y ellos me entienden muy bien, porque en parte se debe al proceso que es muy complejo, por eso yo creo que la convicción al menos como profesores y como establecimiento es ser un aporte y un apoyo, en ningún caso podemos ser un factor más de ese proceso tan complejo que están pasando.

2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación.

Sí, yo creo que dentro de las cosas que me han permitido conocer mejor todo fue como primera aproximación el mismo establecimiento, yo creo que el liceo es un espacio que congrega a la diversidad y que por lo tanto está siempre en tensión a cómo nosotros podemos responder a ello, y por eso en el año 2015 nosotros tuvimos la visita de la fundación “todo mejora” y que creo que fue un antes y un después dentro del establecimiento, y de verdad fue muy significativa porque fue un trabajo que hicieron primero con nosotros, con los profes, con los adultos y es de las reuniones que recuerde, más tensas que hubo en el liceo porque todavía era un tema que no se abordaba, entonces era complejo, de hecho la capacitación fue conceptual, por ejemplo conocer la diferencia entre género y sexo, que puede ser hoy algo muy obvio para nosotros, pero en ese tiempo no lo era. Fue muy reflexiva, muy empática porque se entendía que eran temas que costaban. Yo era una profe joven dentro de todos pero también me sentí muy ignorante, como que me faltaban muchas herramientas todavía y ahí yo aprendí mucho mucho, eso fue una vinculación que hizo el liceo con todo mejora y que fueron aproximadamente cuatro sesiones que pasó entre lo conceptual, de desarrollo de habilidades pedagógicas para tratar con la diversidad sexual, de género y la recuerdo con mucho cariño. Además ellos siguieron trabajando con nosotros, de manera más indirecta, entregándonos material, siempre han asistido a las charlas que se les ha invitado, entonces siento que es una fundación que hizo buenos lazos con la institución. Por otro parte, también yo tuve la oportunidad de... no menciono mucho el pregrado porque de verdad que ahí no era tema, o al menos en el peda donde yo estudié, en el área pedagógica sí se hablaba, pero lo asumíamos, pero el cómo abordarlo en el aula... no, eso ha sido todo experiencia ya trabajando. El segundo que yo comentaba, fue un diplomado que yo pude hacer, bueno yo he hecho dos gracias a la municipalidad, en eso también la muni de santiago otorga hartas oportunidades de perfeccionamiento y actualización y las he aprovechado. Bueno hice un diplomado de formación ciudadana donde uno de los bloques tenía que ver con la diversidad en el aula, con el desarrollo de una ciudadanía crítica que también va muy vinculado a cómo nosotros trabajamos con la diversidad de género y tuve profes muy buenos que nos permitían abordarlo desde la integralidad. El otro diplomado fue de agentes comunitarios donde una de las temáticas era la diversidad y enfoque de género, también el cómo nosotros podemos ayudar a las personas sin clasificarlas y ayudarlas también en todos sus procesos emocionales, de identidad, entonces me abrió muchas perspectivas porque era desde el área de psicología entonces pude ver más allá, y eso me ha servido mucho en el día a día. Y lo último, rodearme principalmente de mis estudiantes que ellos son quienes más nos enseñan a diario, nos enseñan que es algo cotidiano y natural, que no es tema, y vuelvo a insistir que en el liceo se ha ido naturalizando y poco a poco, más allá de la legislación y circulares que vienen del ministerio que finalmente es el último recurso, el que cuando ya alguien se resiste decirle “oye más allá de tus pensamientos esto es una ley y debes aplicarlo”, y en eso yo puedo decir que el liceo se adelantó un poquito para ir trabajándolo, y ahora ya no es tema, como si me ha tocado en otros colegios, he tenido la oportunidad de asistir a distintos establecimientos y cuando vamos con las estudiantes también a ellos les llama la atención de cómo esto no es tan naturalizado en otras comunidades educativas. Otra cosa que me alegra es que hace poco salió un comunicado donde se establece el

liceo como multigénero y eso es súper decidor, antes era un colegio de mujeres, niñas, pero hoy día se autodefine como multigénero, a pesar de que no se ha hecho legalmente si lo quieren ver así, en la práctica sí lo es y lo entendemos así también.

3. Quisiéramos saber si en su práctica docente ¿ha utilizado metodologías o herramientas que incluyan el tema del género?

Sí bueno, nosotros tenemos hace como ya tres años un programa bueno, también vinculados con la municipalidad, si en realidad, muchas de las cosas que también aplicamos en el establecimiento no nacen de la nada, son políticas que se piensan, que tienen un trasfondo teórico importante y hace como tres años hay un programa de educación sexual integral en el establecimiento que va en conjunto al trabajo municipal insisto, y con la orientadora de acá. Ella hace tres años está a cargo de desarrollar un plan para integrar esto en el día a día y también integrarlos a las planificaciones que hacemos para las clases, entonces yo hablo de historia y educación ciudadana, pero esto lo deben hacer todos los profesores. Yo sé que se notan más en unas asignaturas que en otras, que algunos profes lo hacen otros que no, o sea en la práctica estoy segura que no es tan bonito a como se ve en el papel, porque claro en nuestras planificaciones debe estar sí o sí integrada esta temática, pero claro, el papel aguanta mucho. En nuestro caso de Historia y formación ciudadana así lo realizamos también, desde metodologías simples cierto, de incluir en los ejemplos del contenido a personas trans en la historia, o problematizar en torno a eso, de la perspectiva de género en justicia, porque también, al menos de este año, trabajamos con la pedagogía deliberativa en educación ciudadana que más que entregar contenido puro, que sí se debe saber lo que es el estado, lo que es la ley, etcétera, intentamos ver cómo eso se lleva a la realidad, y hemos hecho casos en donde ponemos la realidad a reflexión y eso sirve mucho, porque si bien, hay muchas respuestas, se buscan acuerdos entre equipos. Entonces nosotros sí lo aplicamos mucho, enfocamos nuestras actividades para problematizar en torno a los derechos humanos y por lo tanto, a toda la diversidad que puede existir. Entonces creo que el trabajo va por ahí, con metodologías de trabajo más sistemáticos pero también de buscar como profesores información que nos permita generar la reflexión en clases, y siempre abiertos porque son súper complejos estos temas. Nosotros en Historia rayamos con estos temas porque pasa que nos acusan de que adoctrinamos, de que queremos que como incitar estos temas a los estudiantes y problemas así, entonces hay que tener cuidado, y explicitar que esto tiene un fundamento en los derechos humanos y en lo curricular. Siento que los apoderados tienen poco conocimiento de lo último y ahí chocamos un poco.

4. Desde la comunidad escolar en su establecimiento ¿cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática?

Sí, eso es muy interesante, porque como te comentaba en el Liceo ya hace un par de años es natural, o yo lo veo así. Me gustaría saber que opinan los estudiantes pero por ejemplo no ha sido tema el tema de los baños, o sea, no ha habido necesidad, se reconoce que los baños son inclusivos y que en ese sentido no hay de hombres ni mujeres si no que de todos. Al menos para nosotros como comunidad no ha sido tema. Respecto a estrategias, bueno, ha emanado desde la municipalidad, hoy día existen varios protocolos de acción, sobretodo para proteger a toda la comunidad pero particularmente a la diversidad que históricamente son personas excluidas, y ahora el foco está en que no lo sean y que por lo tanto hay protocolos que resguardan cualquier tipo de discriminación, y que han sido creados con la comunidad y para la comunidad. Yo creo que nunca se ha dicho que no existía discriminación, el tema era que antes se naturalizaba y no existían mecanismos de “denuncia segura” que permitan también visibilizar estos temas. Yo también soy una convencida de que las escuelas son finalmente una reproducción de la sociedad en la que vivimos y que por lo tanto tiene todas sus fallas, problemas y que como tal hay que asumirlos y también eso nos permite tener consciencia para mejorar. Entonces siento que como comunidad hemos estado haciendo ese trabajo de tener consciencia de las cosas en que se han fallado, de lo que se ha hecho hasta el momento de bien, y que nos permita mejorar para el futuro y en eso el equipo de orientación ha sido

fundamental. Antes estaba la orientadora pero hoy es un equipo psicosocial, hoy día tenemos asistente social, psicólogas por nivel, orientadora, coordinadora de convivencia y que es un equipo que trabaja estas temáticas y que acerca esta información no sólo a los docentes sino que a los estudiantes y eso se ha notado mucho, que haya un equipo multidisciplinario que tienen otra visión que nos apoya al momento de enfrentar situaciones, y creo que nos remueven en varias cosas, por lo que yo creo que es fundamental.

5. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans? y con respecto al último, cómo han enfrentado dichos obstaculizadores.

Ordenando la idea, yo creo que un facilitador hoy día es la política educativa, o sea del ministerio hacia abajo, como también la municipalidad toma estas políticas que son de carácter nacional, las toma y las contextualiza a la comuna y las baja. Hoy existe un departamento de género y sexualidad en la municipalidad y ahí encontramos un espacio de formación y desarrollo profesional super importante porque nos potencia, invita y nos da mucho apoyo como en el ámbito moral porque podemos decir después que un elemento que obstaculiza son los elementos materiales, porque a uno le encantaría tener muchos más psicólogas, más personas que sean expertas en temáticas de género permanentes, no la charla que se nos viene a dar una vez al semestre quizás, me gustaría que fuera más sistemático pero también sé que los recursos son limitados, pero al menos ya tener un departamento que se enfoque en eso, disponible tanto en la muni como en el liceo es muy importante. Siento que hoy un facilitador es que las políticas públicas vayan en ese camino y que por lo tanto nos generen a nosotros espacios para capacitarnos y para desarrollar estas ideas y poco a poco también, como ha habido una renovación de profesores en el liceo, siento que hay una voluntad importante de parte de los docentes por aprender, comprenderlo y aplicarlo, no he visto resistencia, si bien como te comentaba hace más de cinco años atrás si la hubo, o preguntas, hoy no lo veo, ahora cuando vienen a hacer capacitaciones a veces algunos dicen “ya, otra vez lo mismo”, pero yo creo que siempre se aprende algo nuevo, principalmente en metodologías, siempre podemos aportar más, pero en temas conceptuales creo que estamos bien, y facilita mucho el día a día. Ahora también ha sido algo que hemos conversado entre todas es que la capacitación a veces se enfocan sólo en nosotros los profes pero la comunidad es mucho más amplia entonces por ejemplo, asistentes, auxiliares, que también reflejan la sociedad, también vienen de la casa con prejuicios, con estereotipos que a veces no sé me cuentan que “la tía me dijo tal cosa” y una queda como “ay” y hay que hablar con ella, entonces una queda como pucha, ellos no han recibido la misma capacitación que nosotros, entonces ahí hay una limitante, pensar la comunidad o otorgarnos sólo la responsabilidad a quienes estamos en el aula, no po, la escuela es mucho más que la sala. Entonces hay falta de tiempo, siempre en la pedagogía es un punto, porque uno dice como ya si nos enfocamos en esto, que hoy en día se aborda de lo socioemocional, desde la convivencia, pero hemos reflexionado mucho que esto es más intrínseco, es más integral, entonces no puede ser exclusivo a algo, no es como que en el momento de orientación vamos a leer algo, o el día de la sexualidad, no, esto tiene que estar permanente y en todo y todos. Eso ha costado porque todavía el liceo tiene esa tensión. Tenemos que avanzar a que el trabajo sea sistemático e integral, que supere los papeles o planificaciones. Otro tema, que vuelvo a repetir porque creo que hay que atender a este grupo son los apoderados, o sea ellos vienen también con otros prejuicios y bueno acá se han hecho “escuelas para padres”, que están a cargo de orientación, esto lo sé porque soy profesora jefe entonces estoy a cargo de sensibilizar a los apoderados y les digo “mira, está esta charla, se hará a las 7:30 para que puedan asistir después del trabajo” o sea una se queda, pero la verdad es que asisten cuántos... veinte, treinta a lo más, y ahí también hemos evaluado que entonces mejor hacerlo en reunión de apoderados con todos y no citarlos sólo a eso porque tampoco ha sido muy bien evaluado como el impacto, porque de que hacemos cosas las hacemos, por eso digo que al final del año en el papel ay uff, montón de actividades pero si uno evalúa el impacto, no es tanto en la práctica, todo es más complejo de lo que una puede planificar finalmente.

6. ¿Qué desafíos cree que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Ay qué difícil, yo creo que vamos en el camino correcto, todavía falta una ley de educación sexual integral, eso es uno de los puntos por lo que hay que seguir luchando y que ha generado mucha resistencia de un grupo de la sociedad que no es menor, entonces hay que seguir educando de manera implícita, lo que llamamos el currículum oculto, porque si bien hay legislación yo creo que todavía falta, y siempre va a faltar porque todo estos temas desde mi perspectiva histórica son sociales y por lo tanto tienen que pasar décadas y décadas para que se puedan implementar con mucha más naturalidad y no solamente en un colegio público sino que en general. Es un trabajo que es mucho más integral y que no es solo en las escuelas, o sea, cuando estas temáticas sean naturales también en la casa cierto, en todas partes. Nosotros cuando hicimos un ejercicio sobre ejercicio laboral, preguntamos ¿Si tuvieran que contratar a alguien para cuidar la casa, o para cuidar a tu hermano menor, a quién escogerías? pusimos distintas imágenes y una de ellas era una persona trans y cuesta, si bien, yo tengo claro teóricamente digo yo como estudiante, acá en el liceo es muy normal, pero después cuando pasamos a la vida privada, lo cotidiano, ahí empieza a ser distinto porque teóricamente es una cosa pero cuando lo tengo que practicar también hay un paso bien grande entonces creo que el gran desafío es volverlo como parte de nuestra práctica cotidiana, no solo escolar o como un contenido, sino que lamentablemente me di cuenta con que como ganó el rechazo... y pucha una de las grandes temáticas era eso, educación sexual integral, el reconocer a las comunidades en toda su plenitud y mucha gente estuvo en desacuerdo con eso, entonces como pucha, todavía nos falta mucho como país para que fuera a una política estatal, se reconozca y se viva, yo creo que tiene que pasar mucho tiempo, pero no como pesimista, todo lo contrario, siento que así son los procesos sociales, cuestan, y eso también da fuerzas para seguir.

Entrevista a docente Daniel realizada el 22/11/22.

1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans

Partamos por qué yo sólo tengo una experiencia docente, pero durante un año y medio en el mismo colegio, fue mi colegio de la práctica. Hice la práctica el segundo semestre del año pasado y cuando terminé de hacer la práctica me dijeron como, ya igual vamos a ver si te llamamos, porque justo la profe de filosofía a la que yo estaba comillas reemplazando porque finalmente eso hice, no hice mi práctica, así como ya voy a observar, no. Finalmente llegué, y había un solo profe para 12 cursos y estaba saturado igual, entonces finalmente yo tomé varios de los cursos y tuvimos clases online, clases híbridas y presenciales. Es decir, tuve esas 3 instancias re distintas, en un semestre, menos de un semestre. ¿Por qué te cuento esto? Porque la primera experiencia que tuve fue online. El profe me dijo, oye, no alcanzó a meterme a orientación, porque estaba con un magíster y tenía que hacer una exposición en su curso de magíster y yo entré a orientación e hice una clase que era sobre conocerse a sí mismo. Ah no, era de autocuidado, eso de autocuidado, entonces hablaba de salud mental, salud física, comunicación y entornos medioambiental y social. Entonces hablamos como de esas cuatro aristas, no había muchas intervenciones online, igual era súper frustrante, pero ya vamos que se puede. Y de repente me mandan un mensaje por el meet mismo, un estudiante que para mí en ese momento era un estudiante y me escribe y me dice como, profe, ¿puedo quedarme hablar con usted un momento? Yo, ya claro, sí. La semana pasada me había pasado lo mismo, pero con otro chico que tenía problemas familiares en la casa. Yo ahí lo que tenía que hacer era cómo derivar al psicólogo. Sí. La mayoría de las veces una tiene que hacer eso como docente, como mira, no puedo profundizar en esto, pero necesito que vayas hacia... o que vayas a tal otra.

El liceo en el que trabajaba era de varones, superimportante, igual “Visión nacional de Maipú”. De varones comillas porque claro, tú igual a empezar a universalizar la “o” cachai. Pero, o sea al menos todos los profes lo hacían.

Y yo le digo, ya Francisco se llama. ¿Cómo estás? Profe bien y escucho la voz por primera vez. Y claro, era super aguda y yo así como pero son cabros de tercero medio igual... aah! quizá es trans, eso dije. Y me dijo, profe, yo sé que usted es de los míos, porque se trata en masculino y, por qué nos trata a nosotros de “e”, de neutro. Me dijo, le juro que le prendería la cámara, pero, pero estoy hecha un desastre “hecha un desastre”. Y yo dije aah ya. Y ahí me di cuenta de que claro, sus pronombres eran femeninos, pero en el liceo es muy complejo ver estudiantes trans binarios. La mayoría son trans no binaries. Entonces, sus trincheras son el aspecto y el lenguaje. Pero, no son las intervenciones quirúrgicas, no son las intervenciones hormonales e incluso se adaptan a su propio cuerpo.

De todos modos, es algo que conversaba la otra vez con otro estudiante que escribió sobre Lemebel, que decíamos que claro, es mucho más fácil feminizar un cuerpo masculino que masculinizar uno femenino en esta sociedad. Porque, les cabres como que pueden maquillarse pueden ponerse falda, pueden hacerse moñitos y pueden ser tratadas como femeninas. Sí. Pero yo, por ejemplo, soy la profesora Sofía ¿por qué? porque tengo muy grandes los pechos y la voz súper aguda y es súper difícil, igual cómo bajarla y ¿por qué tendría que hacerlo? ¿me entendí? una cosa así.

La mayoría de las reflexiones que tuve en ese Liceo durante ese año y medio que estuve ahí guardaban relación un poco con eso, con cómo hasta en esas instancias las personas falo portantes siguen teniendo una suerte, una serie de privilegios. Y les cabres me decían, así como, pucha profe es que a mí no me gustaría que a mi amiga del Liceo bicentenario, que es un liceo de mujeres de maipú, no se les dé esta oportunidad, finalmente es súper distinto el contexto. Esa fue la primera experiencia que tuve con chiques trans.

Este año fue, por ejemplo, no sé qué se te acerque a un cabro así (cabizbajo) y te diga profe, ¿le puedo contar un secreto? ¿Qué? Es que yo en realidad no me llamo Matias, me llamo Mari pero no le puedes decir a nadie. ¿Y por qué? Digo yo. No porque mis papás no saben. Y bueno, estás trabajando con niñez de 15, 16, 17 años. Y, que por cierto es muy distinta la relación que hay hoy en día gracias a la información la relación que les cabres establecen con su orientación y su identidad a diferencia de las personas que ahora son adultas, que es muy distinto porque es que, por ejemplo, ya, tengo un estudiante que se llama Amaro, masculino, pronombres masculinos, pero es físicamente una niña. Los pronombres, son masculinos y es un niño, pero su expresión de género es completamente femenina. Y ellos vienen un poco a romper con nuestra estructura binaria de decir, ya, pero si vai a ser niña se niña po y los chiquilles a veces les niñes les cabres en general no quieren hacer eso, no tienen por qué responder a ese binario impuesto, entonces por eso a mí me llamaba la atención hablar en este caso como de personas trans, porque al final la transición binaria es para ciertas personas. Son ciertas personas las que van a transitar binariamente, las otras y que, por cierto, la mayoría de las otras son las que no tienen el sustento económico para tratar psicológica, psiquiátrica y médicamente todas estas dismorfias corporales o depresión o ansiedad, etcétera, que genera el estar completamente incómodo con tu cuerpo, con tu ser, todo. Las personas pobres suelen decir que soy trans no binario, no más, me maquillo uso la performance a mi favor y es super interesante porque les cabres igual han cambiado caleta de esa perspectiva, la siento mucho más no binaria que la nuestra.

Bueno y también te llegan les cabres que están maquilladas y te dicen así al final de la clase como profe y tiene una toallita desmaquillante o algo así, porque no pueden llegar a la casa maquilladas cachai. Otra, es que te dicen así como que su papá le pegó porque le encontró un corsé, entendí y tú teni que ir protocolo, que esto es lo peor cachai, como que en realidad es... pasamos a la segunda pregunta o no?. Bueno, protocolo, teni que agarrar una hojita de entrevista con el nombre de

estudiante, poner tu nombre, poner el testimonio que te entrega y hacer que lo firme. Solo así pasa como a ese proceso. Obviamente el cabre no te va a querer firmar ese papel porque saben que van a llamar al papá y la mamá y le van a decir, oiga sabe que nos enteramos que usted le pega a su hija. A fin de cuentas uno como profe empieza a dejar un poquito de lado ese protocolo y habla con el profe jefe y empieza a hablar con la red, con el psicólogo, oye, sabes qué me pasó esto con este cabre. Cuando es algo más grave cachai, como por ejemplo, golpearlo, lo del maquillaje ahí tú lo habláis de de boca en boca, pero lo del golpe lo tení que escribir el papelito, pero yo no se lo, por ejemplo, yo no se lo entregaba al director o a la inspectora, yo se lo entregaba al psicólogo. Porque entendía que ahí la operación no debía ser punitiva, debía ser de cuidado y de contención en ese sentido. Ahora si el psicólogo cita, al apoderado y ve que el apoderado es muy violento así y que ahí ya debería salir de ahí y hacer denuncia. Por vulneración de derecho, pero de todos modos, muchas veces y sobre todo en el sistema educativo público, se intentan solucionar las cosas antes de llegar a lo legal.

Porque tú llegai a la fiscalía, por ejemplo, o llegai a tal lugar y hay una rumba de papeles donde la primera es una profesora de un jardín que abusó de 7 niñas, por ejemplo. Entonces, obviamente que el papá le pegue por el maquillaje va a quedar de lo último. Entonces, legalmente no solucionao nada. En cambio, como comunidad educativa uno puede intentar abordar de cierto modo el problema y entregar las herramientas necesarias, si por algo también uno trabaja con un equipo. En el liceo, al menos era el equipo departamento de transversalidad que era enfermera, psicólogo, orientador y trabajadora social. Bueno, cómo profe iba a ese departamento a llorarle a todos, no. Pero iba va a contarle la experiencia y ahí los chicos decían, no mira, con la tanto o con el tanto, ahí lo vamos a revisar. Eso en parte, y claro, igual ahí hay escenas super violentas con los apoderados en general, a mi me pasó varias veces que le mandaba mensajes a los profes jefes y decían como que había una profesora de filosofía que estaba enseñando ideología de género. Y pasa mucho eso, porque llega alguien que te habla en neutro y dice así como ¿qué rayos?. No, que eso no se puede, según la RAE enseñar, estamos en Chile no estamos en España. Y no puede ser que hasta para eso nos sigan colonizando. Y, acá no hay ninguna ley que me lo prohíba, yo no le digo a los niños, ustedes tienen que ser gays, no, yo incluso a mí me ha pasado varias veces que llega el niño y me dicen, profe, no sé cómo decirle a mi papá que soy gay, y yo les miraba y les decía, ¿y estai seguro que eri gay o solo te gusta un muchacho ahora? ¿Por qué te tienes que poner la etiqueta? igual sí profe, sí, porque yo le dije, y yo le dije, te voy a contar un secreto, cuarto medio, igual los chiquillos ya están grandes, eh? Te voy a contar un secreto, le decía, yo dije que era lesbiana a los 14 años. A mi familia. Y a los 16 me gustó un niño. Y a los 20 después me gustó una niña, declaró. Ahora me doy cuenta de que en realidad no me importa mucho el sexo/género de la otra persona, sino que me enamoró de la persona, digamos. Eso se llama pansexual, ah bueno, pero tampoco necesitas ponerte etiquetas porque tú no lo sabes todavía ¿sí? pero si sabes que te gusta mucho este muchacho, entonces ahí lo interesante sería como, no mamá soy gay, sino mamá estoy enamorado. Y es muy distinto como tú llegas a través del afecto que llegar desde la trinchera de mama soy gay. Lo cual no ocurre con las personas trans, las personas trans si son trincheras y si van desde la trinchera porque como te mencionaba es aspecto, es voz, es lenguaje. Y eso ya es de por sí una trinchera. Si a ti te gusta un niño y eres un niño, supone. Bueno, pero es como si se quiere un poco más privados. En cambio la identidad y la expresión de género son cuestiones sociales, entonces ahí es donde. Ay, pero a mí no me importa si son, si son mariconcito, pero no pueden andar vestidos de mujeres. Eso ese tipo de comentarios te encontraí como en los apoderados.

- 2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación.**

Bueno en el ámbito como más legislativo y en el ámbito más si se quiere de la defensa también porque uno tiene que defenderse mucho al defender a les cabres. Yo tomé un curso con la Fundación Selenna de infancias trans. Claro, ahí se mencionaba infancias trans, digamos hasta los 18 años, infancia y adolescencia trans. Te dabas cuenta de que claro había como un cierto parámetro en el que me dejaba de poder intervenir en su cuerpo de manera óptima y que si el niño o la niña le niñe no alcanzaba a identificar su real identidad de género y expresión de género en general antes de una cierta edad las intervenciones quirúrgicas, las intervenciones médicas era mucho más complejas. Y claro, yo llego así al liceo y me doy cuenta perfectamente de eso. Porque ya les cabres hablan más grave en tercero medio, tienen barba, tienen músculos. No sé, varios se hacen veganos para no tener tanto músculo, cosas súper complejas igual en cuanto a la salud y todo. Yo en ese curso supe cómo abordarlo desde la perspectiva, igual si son súper binarios, binarias en esa fundación, pero de ahí agarre los decretos, las leyes en general y el nombre social. Que, por cierto, cómo te mencionaba hay varias personas que finalmente te dicen su nombre social, pero no, no están legalizados porque la legislación te llama poner un nombre social en relación, por ejemplo, a otro proceso, no necesariamente porque sabe que yo me llamo así, sino que te preguntan ya, pero ¿quieres cambiar tu carné? ¿quieres cambiar tu cuerpo? ¿quieres cambiar tu sexo en la cédula? o ¿cachái? siempre como con más explicaciones, más y más y más entrometerse con los apoderados y todo porque no sé, si la mamá de la Mari, sí, probablemente sabe que yo le digo Mari le da un paro cardíaco, no sé. Pero para que la Mari me haya dicho que es LA Mari y no Matias yo creo que hay algo super interesante y bueno

¿Cómo consigo yo esa confianza? por ejemplo, y esa cercanía, aun manteniendo la distancia docente. Gracias a un curso que tuvimos en el peda, que era orientación educacional. Que la tuve online. Fue el ramo de formación pedagógica que más me marcó y fue online. El caballero nos enseñó un método que era no directivo de preguntas y ahí eso se junta con filosofía, que es mi especialidad. ¿Cómo planteas preguntas que te permitan no buscar una respuesta cerrada? Sino más bien una reflexión, sí, y esa reflexión es como en vez de preguntar, oye, pero ¿Y cuando no sé por qué tú crees que cuando chico te pasó algo? O cachai ese tipo de preguntas que antes hacían los orientadores, que era horrible. ¿En relación ahora como ya y qué es lo mejor que te pasó durante tu infancia? ¿Recuerdas algo? ¿Qué colores te gustaban que texturas? ¿Y ahí y tú vas pasando hacia la infancia? Y llegó un momento en el que se dice ya y ¿cómo se refleja eso ahora? ¿Que se mantiene? Y aún así no está haciendo la misma pregunta, pero está abordando un problema similar. Eso, al menos en, por ejemplo, en el ámbito psicológico, pero si lo que te acabo de mencionar de la orientación sexual o profe, cómo le digo a mi papá que soy gay, pero ¿eres gay? ¿Necesitas esa etiqueta? yo no dirijo hacia una respuesta en específico, sino que hago que incluso se dude de la pregunta. Claro que después uno va orientando y ahí es como donde aparece un otro tipo.

De cosas. ¿Qué es lo que a ti te a problema en realidad? o es más bien algo solamente de tu familia y a ti no te genera ningún conflicto? Sí, entonces un poco eso.

En cuanto a las herramientas profesionales y bueno que te digo, igual tengo varios estudios de género. Mucho como de mi seminario yo creo que un 30% de los seminarios era sobre género, esto en uno de educación no sexista y hablábamos como de los condicionamientos corporales ante las situaciones sociales. Entonces hace poco, ayer creo leí un proyecto que quedó a la mitad como la mayoría de los proyectos, como una cachá. Yo quería ser como un trabajo sobre el uniforme escolar. El uniforme en colegios, comillas mixtos donde tenías la falda y el pantalón. Y cómo el uniforme condicionado ciertos espacios que suelen hacer los espacios privados y como el uniforme permite una expresión de género en otros colegios donde hay o en otras instituciones donde hay otra perspectiva. Si, por ejemplo, a mí me serviría mucho haber podido usar pantalones en El Liceo si. Yo me acuerdo que antes de que nosotras saliéramos del Liceo, estábamos discutiendo sobre el tema de los pantalones. Yo cuarto medio lo pasé todo con pantalones porque lo logramos.

Se logró, se logró todo cuarto con pantalones y. No sé por el otro día en El Liceo, una de las chicas trans llega con falda. No falda cuadrille porque igual los chiquillos están yendo con ropa de calle si se quiere o sin uniforme, el próximo año van con el uniforme. Y ante incluso ante esta emergencia, la emergencia de no podi volver a pedirle veston, corbata a todos los cabros porque no son todos cabros, no entendí y justo el próximo año van a admitir niñas en séptimo y una de las cuestiones que más se hablaba era ¿cómo lo van a hacer con el uniforme? Condicionamiento binario. Las cabras trans. ¿Empezarán a usar el jumper? Es una pregunta super interesante que me surge. Entonces, yo estuve como investigando en esa vez del proyecto cómo era que se. Bueno era de biopolíticas y políticas de inclusión, exclusión educativa. Así se llamaba el proyecto es una especialidad, incluso en filosofía y si también tengo otra de filosofía con niñas y niñas, entonces también ¿cómo se complementan? Yo eso agradezco mucho del peda y de filo del peda porque tienen cosas muy distintas muchas, muchas cosas. Y que si tú eres docente llegai al aula con herramientas múltiples, pues de distintas arista, eso es super bueno.

El tema es que investigué y claro como que en biopolítica hablamos mucho desde Foucault, pero ya después de... temas económica y las condiciones socio espaciales si se quieren, determinan la construcción de las subjetividades. Entonces va a depender de dónde estoy yo situade cómo puedo o no construirme. Por eso no existen tantas personas trans en el sur o en el campo, porque el contexto es muy distinto, sí, acá es muy performativo porque específicamente tú no te ves, si es que no te haces aparecer en una ciudad llena de personas, entonces como nos hace ver dentro de una escuela, por ejemplo, con ciertas condiciones estructurales y de la norma establecidas y como esa norma altera, se altera al implementar, por ejemplo, un decreto sobre el nombre social en la legalidad. Como esa legalidad llega a la escuela ¿llega o no llega a tanto? ese tipo de cosas son súper interesante preguntárselas porque finalmente claro, yo puedo tratar con el nombre social a un estudiante y ser el único profe que lo hace. Y eso porque la legalidad no aborda los conflictos reales de la identificación. Que son: el apoyo con la familia, o sea esto es en la legalidad. Dice que el apoyo a la familia y todo es cuando una persona es trans, cuando una persona no quiere alterar su cuerpo, no quiere intervenir quirúrgicamente, fue bueno, así, sinceramente. Queda super expert derecho, no sé, te tratan así como hombrecitos y te tratan violentamente porque asumen que las masculinidades deben recibir violencias sistemáticas. Y eso es también otro lugar, digamos porque ¿qué pasa con los chiquillos que viven una masculinidad que es distinta? Y no necesariamente quieren ser esos machitos que quieren construir socialmente los adultos . Toda esa serie de cuestionamientos y de planteamientos también del problema son en parte gracias a esa preparación profesional como múltiple. Y bueno, autodidacta, digamos por la experiencia propia.

3. Quisiéramos saber si en su práctica docente ¿ha utilizado metodologías o herramientas que incluyan el tema del género?

Bueno, lo primero es una ficha de autoconocimiento donde pregunté los pronombres y nadie sabía que eran los pronombres y yo les dije así como pero chiquillos eso es educación básica, lo vieron cuando ustedes eran muy chiquites “¿Y porque nos pregunta eso profe?” Porque usted tiene un pronombre, le dicen “el” Matías. Lo interesante es que antes de que yo hiciera esa intervención como más importante pregunté al curso porque lo hice en varios cursos. Pregunte al curso, ¿alguien podría explicar qué son los pronombres? Esas también son estrategias súper interesante, porque no eres tú quien impone la ideología de género sino que entre ellos, entre pares se van explicando cositas. Por ahí me pasó el estudiante que me habló online levantó la mano y dijo, bueno, mira los pronombres son estos están relacionados con la identidad, cuando nosotras las expresamos de cómo nos expresamos como personas femeninas o masculinas, por ejemplo, mis pronombres son “la y elle”. (estudiantes) Sí, ah entonces “él” no más po. De los de los 30 que dicen “él”.10 deben quedarse así como pensando si un poco de eso. No como para cambiar su identidad, sino que se ponen a pensar, por ejemplo, yo le pregunté en una una en una ocasión así, ¿cómo y en qué pensó cuando dijimos lo de los pronombres? No profe que parece que mi hermano es así. Ah ok perfecto.

No es que parece que mi papá es travesti, así me han dicho estudiantes. Entonces, es súper interesante, igual como una ficha de autoconocimiento, es una cuestión muy chiquitita una intervención muy pequeña como lo es preguntar por los pronombres que puede llevar a otro tipo de reflexiones en cuanto como a la, por ejemplo, integro ojalá lo más equitativo posible entre autores y autoras e intento meter algún video o alguna poesía o alguna canción, pero que como diversifique los autores porque en filosofía siempre se habla de puros hombres, es terrible y ¿que mujer aparece? Simone de Beauvoir y hay tantas otras filósofas y cuantas otras que firmaban con nombres masculinos porque no podían escribir las mujeres cachai.

Bueno un poco el lenguaje, incluir lo que más pueda masculino y femenino a la vez. No uso tanto el neutro, porque hay palabras que son muy difíciles de decir con “e”. Porque cuando digo todes les estudiantes, perfecto, pero hay palabras que son muy complicada de neutralizar. A veces son como ¿qué está hablando? súper expresivo, eso es lo que más me encanta como de la de la pedagogía, que en realidad la represión que tienen les niñas tú puedes hacer que dejen de reprimirse. Una vez me pasó que entre a un curso que eran todos muy misóginos, un curso de puros machitos, terrible. Ah profe, todas las mujeres son mentirosas. Y yo agarré un plumón y dije y escribí en la pizarra todas las mujeres son mentirosas. Allí trabajó en filosofía cuando yo quiero establecer una reflexión importante y a partir de un suceso cotidiano, escribo lo que escucho y voy desglosando la frase, esto es universal, que quiere decir eso que sí existe alguna mujer que no sea mentirosa y yo le dije, por ejemplo, mi mamá, mi mamá nunca ha sido mentirosa, les dije es lo más transparente que existe y si la embarra se pone a llorar. Les decía eso y como que bueno, ahí se derrumba su argumento, intento entrarle por ahí como por las herramientas argumentativas o del lenguaje en general para ir un poco cuestionando esta instalación social de ese tipo de afirmaciones que finalmente son misóginos instalado. Y, qué es lo que pasa que el cabro te dice eso porque que la niña le dice que está ocupada y sigue en línea. Y yo le digo, pero es que quizás no quiere hablar contigo y tú le insistes y tú tienes que ser capaz de percibir eso también, o sea, yo no voy a llegar y romperte el corazón oye, sabes que deja de hablarme. Porque a mí también me han enseñado que eso duele y que eso es triste entonces, yo ¿qué voy a decir? Yo me acuerdo que esa vez fue la única vez que ese curso estuvo completamente en silencio y era un curso muy difícil, muy.

Así que eso en general intento cómo aplicar las estrategias que he aprendido en el tiempo que tienen que ver cómo te digo con las preguntas, qué tipo de pregunta y cómo planteái la pregunta. Con ejemplos mucho o situaciones. Por ejemplo, digo mira el otro día me pasó esto, y mentira. completamente mentira, pero ese tipo de cosas te ponen en situaciones en las que te hacen pensar y cuestionar. Eh muchos de los ordenamientos, o sea, si te dicen así como no sé, tengo un amigo que no llora. Eso les digo. Tengo un amigo que no puede llorar, el otro día estaba muy, muy triste y no podía llorar porque desde pequeño le dijeron que los niños no lloraban y eso le afectó tanto inconscientemente que finalmente no puede llorar. Ahora, esto como ¿por qué lo hablo? porque contextualizo a Simone de Beauvoir y porque ella es feminista y no sé porque las olas del feminismo, que no tienen ni idea en un Colegio de varones. Nosotras tampoco en un liceo de mujeres. Ojo ahí ahí nomás, dependía de la profe o del de las circunstancias, porque al final no, no es algo transversal, va a depender mucho de cada docente y yo creo que es 1 de los conflictos más grandes, porque a veces tú te encuentras en una sala de clase donde el profe en realidad es nefasto. Pero donde nadie entra a verte y donde para la evaluación docente 1 se pone bien bonito y aplica todas las estrategias que no aplica. Yo creo que ahí hay como un círculo vicioso.

5. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans? y con respecto al último, cómo han enfrentado dichos obstaculizadores.

Facilitador, por ejemplo, es que en su estructura y en su infraestructura el Liceo está hecho para como Liceo mixto. Sí, todos los baños tienen urinario y tienen cubículos. Y hay unos que son solo

cubículos, entonces, por ejemplo, nunca hemos tenido conflicto por los baños, también porque se asume que todos son hombres, pero igual las chiquillas se podrían sentir incómodas, pero no, porque es un baño que permite igual ese espacio íntimo también y que yo creo que siempre deberían haber cubículos o sea no sé es un pensamiento. El otro facilitador yo creo es que a pesar de que super precario el departamento de transversalidad en el sentido de que son 1500 estudiantes con 5 profesionales o cuatro, 5, ahora hay otra trabajadora social. Con 5 profesionales, a pesar de eso, hay una gestión muy rápida, también con los municipios y con los CESFAM, entonces, tú derivas al tiro y a veces ocurre que no sé po hay un cabre con ideación suicida y tú deci necesita urgente psiquiatra y al día siguiente tiene una hora al psiquiatra en el hospital, cosa que nosotros como simples mortales nunca vamos a conseguir. Así que eso por un lado, esos son facilitadores.

También el tema económico aporta mucho el Liceo como por ejemplo, hay cabres que aparte de ser una persona trans no binaria tiene a su mamá, papá enfermo, vive con sus puros abuelos, sus abuelos están también enfermos o así como que los contextos socioeconómicos también afectan mucho al como ellos viven su experiencia disidente finalmente, incluso no sé, muchas veces te dicen no, si mi abuelita me ama mucho y le da lo mismo que yo sea niña, pero profe no tenemos o comer. Entonces, ese tipo de cuestiones te hacen también incluir este tema de lo económico en todo. Si al final y esta es una una cuestión como muy, muy mía, pero yo soy transfeminista, cosa que el feminismo va por fuera de las barreras del género. En el feminismo también se puede luchar por una vida digna y estable y vivible, digamos, desde todos los otros aspectos, o sea una lesbiana negra es muy difícil que sea del todo aceptada, etcétera. Pero igual ha sido super aceleracionista esta cuestión, yo creo que desde el 2018 hasta ahora como que se subió a una máquina igual que no, no me agrada mucho porque al final quedan muchos vacíos.

Obstáculos las familias siempre, siempre, porque esto es una cosa que dice Hegel, es sobre las sociedades de control, a diferencia de la sociedad disciplinaria. Que llega un momento en la historia en el que el hospital, la escuela y la prisión se vuelven empresas, que ya no son instituciones estatales que velan por la conformación como de la sociedad y todo, sino que son empresas. Entonces, si llega una mamá a decirte como “Oye este profesor” Tú teni que decirle “Sí, mire, vamos a vamos a hablar con el profesor, vamos a intentar solucionar y todo”, porque si tú le deci cómo oye, pero está bien lo que está haciendo el profesor. La mamá va y te saca el cabro chico, teni una matrícula menos y económicamente no es sustentable. Así muy cuadrado en ese sentido.

Eso por un lado, por otro lado, claro, cuando te encontrai con un niño golpeado, cuando te encontrai a un niño que no sé po la otra vez pasó que unos cabres estaban con sobredosis de clona y pito. Y llega el papa y gritaba. O sea, como el cabre no va a estar así cachai y era el mismo papá que le pego porque le encontró un corsé a la niña. Y ahí teni 2 puntos, o sea el auto destructivo porque quiere, no se tiene depresión y quiere indagar en drogas y el auto destructivo completamente consciente que ya consume otro tipo de drogas que se quiere suicidar y ambos planos en un mismo, están juntos, son amigos. Tú te dai cuenta de la diferencia entre el cabro que está con consumo de drogas y con una depresión porque está entrando a la adultez y no sé po nunca ha tenido polola. Y esta otra persona, este otro cabre que cuida a su hermano pequeño que tiene no sé po trastorno bipolar, porque en la casa es un niño y en El Liceo una niña no se me entendéis como o que se siente en esa sensación, en El Liceo, eufórica y en la casa depresiva. Entonces ahí las familias te echa la culpa a ti como institución pero tienen la embarrada en la casa y al final el problema es lo que ocurre en el espacio privado y que, por cierto, las familias van y dicen como ya arreglen al cabro, arréglame el cacho para eso está la escuela y tu así como no po señora ¿cómo le voy a arreglar los problemas que tiene usted en la casa? Yo no puedo reparar el daño que usted le ha hecho a su hijo. Bueno, esas son cosas que pienso 1 nunca termina diciendo eso al final 1 agarra el protocolo. Trato de hacer la entrevista y si mire, vamos a tomar esta medida. Bueno, podemos derivar a su hijo a psicólogo psiquiatra va todo muy rápido. Mira, hay un programa en la municipalidad que se llama el programa lazo, donde trabajamos con los casos más como por ese

lado.

Familias, lo económico. Bueno, otro obstaculizador super importante hoy en día son las redes sociales y como movilizan los deseos de los cabres y cómo se empiezan a generar lo que en nuestro momento era no sé po tribu urbana, igual tú podiai ver un flaite, un pokémon y una hippie juntas, pero ahora no, ahora es como distintivo hasta en la realidad, así como, están los nerds y los nerds son los que suffren bullying y están les maricas que los maricas en un Colegio de varones a veces son mucho más machistas que muchos otros cabros y eso es súper brígido, te das cuenta de que claro, al intentar cómo resistir terminai uniéndotele. Y eso es algo que a mí últimamente me han hecho cuestionarme harto varias personas, como, oye, tú qué cómo que te resistías a que te llamen de como femenina, como mujer, etcétera ¿y, qué onda te estás volviendo como un hombre? Y no como que tú tienes que ir al ir aclarando esas cosas. Ahora, yo creo que les cabres hoy en día en las escuelas tienen claro en gran parte, o al menos las disidencias de sexo/género tienen en cuenta que esto está haciendo como codificado. Cómo lo que yo te decía “ah que tú eres femenina, entonces te tengo que llamar en femenino”. Y ante eso siguen resistiendo y están ese tipo de niños que tu vei y es como comillas, una niña y se trata de masculino y no hay problema, ¿entiendes? porque finalmente es algo que igual le intentado decir a les cabres como al final une es lo que se muestra y como se muestra y no anda corrigiendo, no anda siendo policía, así como oye trátame por mi pronombre todo, sino que tú a ti misma te tratas como te gustaría que te trataran y la gente empieza a corregirse solita y no se, después te pasa que alguien te dice, oye, el otro día me preguntaron si conocía a una persona no binaria y digo sí po, sí conozco una y es como tal amigue y tú decí como “viste empiezo a ser reconocide”, pero no necesito, no tengo por qué, por ejemplo, y esa es una discusión que tenemos también con les cabres. Cambiar mi, oséa operarme cachai o meterme hormona. Si lo interesante, por ejemplo, ahora es la cédula de identidad no binaria. Ese tipo de cosas como que te ayudan en cuanto a la legalidad, pero sabi que abordamos tan pocas veces la legalidad en la vida real que y varias personas como yo igual siento, entendemos el género como una performance social. En ese sentido entonces, pucha la legalidad en realidad es un trámite, un trámite, a mi parecer no es lo importante. Como que se saque el decreto que se saque si el papá no deja de pegarle a la cabra no me sirve tu decreto, no me sirve tu cedula si en realidad nadie sabe qué hacer con las personas no binarias y lo interesante es que no hay que saber hacer nada, sólo hay que permitir y hacer aparecer. Como que eso en general.

6. ¿Qué desafíos cree que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Bueno partiendo por, yo creo que las comunidades deberían comenzar el año entregando a los docentes los decretos que se actualizan, porque todos los años se actualizan en cierto modo los decretos y los profes no tienen ningún conocimiento de esto y la autonomía no existe en la docencia, tú llegai, es una empresa, tú llegaste a trabajar haces toda la hora, te vay a la casa. Las personas que tienen vocación de estar en la casa revisando, de estar en la casa planificando y todo, pero ¿tú crees que les pagan? No. Y la mayoría de las personas están ahí es porque les pagan, entonces hacen la pega que les pagan. Y si a ti nunca te muestran un, por ejemplo, yo la otra vez llegué y le dije, eh una disculpa al jefe UTP ¿usted me podría dar algún documento o manual de convivencia? Dijo, déjeme ver y le mando al correo. No me llegó. Claramente después busque y claro, el manual de convivencia mío era del 2008, nunca lo habían actualizado. No tienen idea de los decretos que se levantan. Imagínate que eso en un Liceo de excelencia académica. Imagínate en un Liceo de no sé en un técnico o de estrato social muy bajo que no tiene recursos, etcétera. Yo creo que la educación está súper abandonada en general, le cuesta mucho actualizarse, mucho, porque es muy burocrática. Mira, se tira un decreto, una norma, una regla, etcétera pero acá ya está apareciendo otro problema en la práctica docente y cuando esto llega a la práctica docente, pucha 1 ya lo tiene internalizado por que ha vivido todos los conflictos de ese problema. El problema, yo creo que ahí es la burocracia y la falta de capacitación docente, como actualización docente o no sé

cómo mencionarle

Una entra al MINEDUC y lo que más hay son currículum y los decretos, pero no es algo que se te muestre usualmente. La otra vez el departamento de transversalidad dijo, no, tenemos que hacer esto e hicieron un conversatorio con estudiantes de cuarto medio que hablaba sobre abuso sexual. No, no no, con profesores eso es, psicóloga y orientadora con profesores. Y ahí por primera vez supe qué había que hacer en caso de abuso, igual yo vengo entrando, pero varios colegas me dijeron que son más viejitos, me dijeron que para ellos existía la violación y el abuso, no existía el acoso, el estupro, no existía ninguno de los otros conceptos que estaban trabajando ahí. Y decían ay que no dejan de crear cuestiones.

Se siguen creando cosas porque siguen apareciendo conflictos, problemas, pero el problema es que tú ya los tenés solucionados porque pasaron hace rato su momento crítico. Entonces, eso se demora mucho, muy tedioso, no hay apoyo de las otras instituciones. Al menos, por ejemplo, acá en El Liceo, si hay apoyo de la corporación de la CODEDUC y la CODEDUC tiene otros mecanismos y todo, pero hay otros que son directo a la muni y que no pasa nada y ahora que van a pasar a servicios locales los liceos municipales.

Los servicios locales son como un sistema de desmunicipalización en el que se van como por más comunas son más comunas y todo. Hace muchos años que se solicitó la desmunicipalización. Y los servicios locales tienen como responder a eso a esa solicitud, pero de todos modos es mucho más complejo abordar 3 comunas que 1 porque ahí te poní a pensar ya, pero ahora ¿cómo lo van a hacer si ni siquiera se podían hacer cargo de un colegio? Entonces, falta apoyo yo creo también de otras áreas del saber. Creo que acá hay pro humanista, pro esto y esto otro, pero hay veces en las que igual se necesitan otros tipos de estrategia, por ejemplo, en cuanto a lo económico está ya un economista, pero en realidad no hay una conexión como con la situación económica del país como muy discursivos y muy poco práctico porque al final los economistas y los poderes están en un solo lugar y de ahí no salen y todo los demás intentamos, es pura gestión. Yo creo que lo que hay que mejorar es un poco la gestión y el soltar un poco la pega, porque hay gente que no suelta la pega. No que yo estoy así y asá y resistentes un poco al cambio, conservadores. Pero un clásico, yo creo ¿Cuántas veces se habrá dicho esto en una entrevista? Entonces yo creo que un poco romper con la burocracia es que lo que hacen es retrasar los procesos de avance educativos.

Ahora es donde empieza lo más complejo que es cuando empiezan a existir personas que trabajan en el sistema educativo, que es algo que dijo la ministra de la mujer “no puedo creer que seamos puras mujeres y todas heteros” en el ministerio de la mujer porque es ministerio de la mujer y equidad de género, pero en realidad es una hegemonía de la mujer po y en los docentes donde son binarios no entran les estudiantes trans en general, cualquier tipo de transición o estado transitorio no lo entienden y los pasan de largo y era, pero ahora van a empezar a tener profes también, o sea esto ya no puede seguir siendo ay arreglemos este problemita por detrás, metámoslo bajo la alfombra.

Entrevista a docentes Elías y Francisca realizada el 29/09/22

Presentación

Elías:

Tengo 26 años, soy profesor de Educación Musical. Hago clases normales y también en talleres, principalmente realizo clases desde 6to básico hasta 2do medio ese es el rango en el que habitualmente me muevo. También hago en educación básica de 1ro a 5to pero eso no es habitual.

Francisca:

Tengo 44 años, soy profesora de Educación Básica con especialización en Educación en Derechos Humanos, trabajo en una escuela con un índice de vulnerabilidad del 98%, escuela particular subvencionada perteneciente a una fundación religiosa, por lo tanto es el doble de difícil trabajar con las realidades de niños, niñas y niños trans por todo lo que conlleva. Actualmente estoy realizando un magister en liderazgo educativo y participo en organizaciones externas en todo lo que tiene que ver con la transversalidad del currículum educativo y derechos humanos y memoria.

Preguntas

1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans.

Elías:

Yo creo que desde mi experiencia no es una realidad tan común pero desde el último tiempo se ha visto un incremento de alumnos que entran en un proceso de transición. Desde que empecé a hacer clases el 2018 he visto que tanto la gente como los mismos alumnos se ha ido educando frente a este tema, poniendo en paralelo durante toda mi vida escolar nunca vi compañeres, o compañeras y compañeros que estuvieran en esta situación. Nunca me tocó ser profesor jefe de un estudiante trans pero si me toco como desde profesor de asignatura y de talleres, hago talleres de orquesta y se da un poquito más ahí, no sé si será porque la música abre contextos un poco más liberales.

Francisca

Dentro de mi competencia profesional en el ámbito formal si he tenido experiencias con estudiantes trans, pero como de jefatura recién este año tuvimos una visualización más completa de una estudiante, donde inició su proceso de transición este año, desde 4to básico que sé que ella es trans y ahora esta en 8vo, y todos sabíamos que era trans, tan solo faltaba que ella dijese que lo era para partir con todo. El tema ha sido super difícil para este establecimiento educativo religioso, e increíblemente no por parte de este ámbito religioso sino por temas de gestión, triplicando casi el trabajo que se realiza normalmente para atender este tema. Lamentablemente tuve que emitir licencia al inicio de año y Y mi retorno fue netamente por este estudiante, específicamente porque no se le estaba permitiendo empezar su proceso de transición, ni siquiera con el nombre social dentro del establecimiento, y mi meta personal era que ella saliera con su proceso ahora de octavo para que le fueran menos difícil ingresar en primero medio. Entonces me di el alta sola e hicimos todo el papeleo con apoderados y el colegio en sí.

Lo importante es que todo lo que la niña sufrió este inicio de año intentar compensarlo estos últimos 3 meses que quedan.

Y ha sido bastante difícil, insisto, más por la parte laica más por la parte de religiosa e increíblemente me llamó mucho la atención porque hablo de directivas que tengo actualmente, que son de disidencias sexuales, entonces para mí es muy extraño saber que hay un muro en esa área, cuando dentro de mi ignorancia pensaba que iba a ser mucho más fácil.

2. ¿Incorpora en su quehacer docente la perspectiva de género/no sexista? ¿Cómo?

Elías:

Yo por mi lado, si igual se da que la música tiene muchos estereotipos y se asegura que las mujeres automáticamente cantan bien y los hombres automáticamente no sé tocan percusión o quizás otras cosas. Trato de no seguir esos parámetros, pero quizás lo que más me cuesta es el tema de los pronombres, pero es por una cuestión de costumbre. Obviamente es parte del proceso de educarse a sí mismo. Es difícil el poder de las costumbres, no sé, en mi caso, llevar 26 años hablando de una misma manera y justamente tener como la conciencia en todo momento como para tratar de no dañar a la otra persona en el caso de que esté en una transición, y no se sienta de un género que el lenguaje no lo puede expresar. El lenguaje convencional es complicado. Eso es como estar alerta de alguna manera y pensar bien antes de hablar

Francisca:

Si lo que dice el colega es como el gran plus que tenemos los y las docentes el pensar bien antes de hablar y muchas personas, por ejemplo, con una edad como la mía eso es muy complicado. Por lo tanto, cada vez que estoy dentro de un grupo humano nuevo, sean estudiantes en adultos, adultes, he dicho antes, o sea, si me equivoco al respecto, en mencionar algo, por favor, le pido 1000 disculpas al respecto. Y en caso de estudiantes, siempre abro la puerta por lo menos los últimos 8 años. Abro la puerta de que si hay alguien que necesita ser llamado o necesita que que nos comuniquemos entre todos, con algún lenguaje más neutro, con artículos neutros, que hable conmigo, que no hay inconveniente y que vamos a solucionarlo y pido disculpas de antemano por las equivocaciones que pueda cometer en el en el área del lenguaje, sobre todo porque es muy difícil la construcción. Si al compañero le cuesta con 26, imagínese para mí con 44. Es complicado, pero yo sé que no es difícil. Eso pasa por eso por tomar conciencia con las palabras más que nada

3. ¿Qué elementos de su formación docente le han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? (tales como formación inicial docente, cursos, diplomados, talleres, autoformación, etc)

Elías:

Yo diría que en mi caso casi ninguno, quizá en algún minuto hablamos de necesidad educativa especial en mi caso me enseñaron en la Universidad no sé por casos de alumnos o alumnas que podrían estar enfermos, embarazo adolescente, quizás problemas de violencia, etc. Pero no llegué al punto en el que en mi Universidad se hablará, por ejemplo, de este tema y de cómo abordarlo. Yo creo porque también en el momento en que estaba estudiando todavía como que todo este tema estaba un poco en construcción o más que en construcción, quizá invisibilización. Ahora se ha hecho más común, pero cuando yo estudiaba, nada. Bueno igual después llegué a la práctica y claro, te topas con la sorpresa. Yo creo que lo que me sirvió más que la Universidad es como estar inmerso en el mismo medio. También ver como en las redes sociales, yo creo que eso ayudó más que en que la Universidad.

Francisca:

Lo mismo que el colega, o sea, si para el que salió hace muy poco. No sé. La preparación universitaria fue nula, imagínese para el año que yo estudié. no existía, no, no, eso pensaba nada al respecto. Todo pasa por lo que es el autoaprendizaje.

4. ¿Qué otros elementos de su propia experiencia le han permitido comprender y abordar de mejor manera dichas NE de estudiantes? (experiencias personales, otros oficios y disciplinas, etc)

Elías:

No podemos ser ciegos a los cambios que hay en nuestro entorno. El cambio ha sido evidente durante toda la existencia humana, pero la invisibilización es lo que nosotros tenemos que erradicar y sobre todo tenemos que dar herramientas para que las nuevas generaciones también la erradiquen, porque esto no se va a acabar con la docencia de mi colega, ni con la mía, ni con la de ustedes. De aquí a 10 años más van a seguir apareciendo otras aristas en diferentes ámbitos. Por lo tanto, tenemos que generar el que nuestros y nuestras estudiantes tengan las herramientas necesarias para que estén más abiertos a estos cambios, como nosotros lo hicimos de manera autodidacta, por ejemplo, y lo hicimos de adultos, que ellos y ellas tengan herramientas ahora actualmente. Creo que es mucho más fácil de lograr eso a la deconstrucción de los adultos.

¿Pero entonces, qué les ha permitido entender más a les estudiantes trans? ¿Cómo supieron del lenguaje inclusivo?

Elías:

Personalmente yo creo que lo mejor es ver primero el mismo mundo social. Estando inserto en el medio ves que no sé, hay un alumno y escuchas con atención cómo el o como ella se refiere a ella misma o también como las demás personas se refieren a esa persona.

Yo creo que también las redes sociales han sido útil como para masificar esto, a mí personalmente me pasa que igual tengo amigas que están en proceso de transición o que se consideran no binaries, y eso también de alguna manera ha ayudado a entender quizás o a concientizar. Igual es difícil para mí por lo menos que no me considero de disidencia de género.

Quizá entender el proceso, uno como persona que siente empatía por el resto trata de ser lo más consciente y apoyar lo más posible para que el proceso del resto sea lo más bueno y lo mejor en el fondo, para hacer sentir a la persona que la estas escuchando, que estoy tratando de hacer todo lo posible para entender, para que tú te sientas cómoda o cómodo, comode, para que tengas la confianza de poder recurrir a mí y yo ser un apoyo en el fondo para todo ese proceso que no debe ser fácil tampoco, porque igual siento que debe haber grandes procesos emocionales de por medio al asumir un género que no es idéntico al sexo con el que naciste.

Francisca:

Como dijo el colega, creo que lo principal aquí es la escucha. Siendo súper sincera al respecto, el caso puntual que tengo en este momento de transición, me hizo aprender de estos procesos, siempre pensaba que él iba a ser gay, nunca que había una transexualidad al respecto porque no lo conocía. Yo tengo a esta niña desde no sé los 7 años y ahora cumple 14, llevo una jefatura con con ella desde los 7 años o sea la mitad de su vida lo conozco, y he ido aprendiendo todos sus procesos en la práctica, si podemos llamarlo de una manera pedagógica en la práctica aprendida con ella, lo que no significa que hubiese estado experimentando con ella, muy por el contrario, he aprendido más de ella que de los adultos.

5. ¿Qué elementos cree que podría mejorar en su formación para trabajar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans?

Elías:

Yo creo que primero académicamente hablando, yo creo que hay mucho que leer, quizás hacer cursos o diplomados para ir actualizandose igual. Este es un fenómeno que igual se ha ido moviendo y que cada vez siento que se está complicando más viéndolo desde afuera, y a la vez que está tomando más valorización también. Entonces, eso implica también un mayor nivel de calidad de la información que manejamos al respecto.

Ahora como a nivel personal, yo creo que en la práctica hay que instalar quizás conversaciones o conocer la realidad de las otras personas, justamente sobre todo de las personas que están pasando por ese proceso, quizás tener aún más escucha activa y aprender de esas personas, no sólo verlo como que está en transición y el “yo te enseño”, “yo te hago clases”, “voy a respetar tú pronombre” que está súper bien igualmente, sino también quizás preguntarles interesarse más por saber cuál es el proceso de la persona, qué es lo que estás sintiendo, que es lo que le está costando, para que justamente todo lo que se aprenda en teoría no se quede solamente en la teoría, sino que también la podamos llevar a la práctica y a la vida cotidiana, que al final esto no pasa solo en las aulas, también nos puede pasar en nuestra vida como seres humanos, yo creo que por lo menos esos deberían ser como los dos enfoques más importantes.

Francisca:

Por mi parte creo que es sumamente necesario incluir a niñas trans dentro de un grupo multidisciplinario. El proyecto de integración tiene a educadoras diferenciales, y una psicopedagoga que trabaja con ciertos grupos específicos, sin embargo, siempre se deja a un lado a los y las estudiantes que tienen problemas emocionales y ellos debieran tener el mismo tipo de contención que estudiantes que tengan problemas educativos, o sea, problemas de aprendizaje, porque todo está de la mano. Una estudiante que esté en un proceso de transición o que no sabe lo que está pasando

con él o con ella misma desde pequeño no tiene idea, no se puede enfocar en su en su ámbito educativo y académico y como no se puede enfocar, ¿qué es lo que hace un docente que no está bien preparado?, piensa que tiene problemas de aprendizaje y el problema no es de aprendizaje, es un problema emocional que le impide poder llegar a los niveles mínimos de aprendizaje. Sin darle la estigmatización que requieren estos estudiantes deben tener también entrada dentro de estos proyectos porque tienen que disponer de un acompañamiento completo, un acompañamiento integral, no solamente que nos dejen al docente esta responsabilidad, sino que a la escuela completa. Y eso pasa no solamente con niños trans, pasa con niños que tienen depresión infantil, pasan con casos de niños con esquizofrenia infantil, hablando de casos extremos, pero tampoco tienen la misma contención que tiene un niño con TEL o TEA, por ejemplo. Entonces, los equipos multidisciplinarios para estos casos no existen y tenemos que seguir en la misma, el mismo proceso del autoconocimiento, de ser autodidacta y ahí cometemos los errores propios de querer ayudar al resto sin tener la calidad de la información, como dice el docente n°5.

6. ¿Ha participado de espacios o instancias en las que se aborde la temática de diversidad sexual desde el rol pedagógico?, ¿Cuáles? (conversatorios, cursos, talleres, etc), *especificar si la participación fue dentro o fuera del espacio educativo.

Elías:

Sí, yo sí he hecho, entre a un curso y taller como dentro de un colegio en el que trabajaba, pero igual fue super por encima, encuentro quizá a veces un poco irónico que gente cisgénero, como que nos haga clases de procesos transgéneros y claro, te hablan todos, desde muy de afuera y está bien porque puede ser un proceso y también puede ser estudiado, pero siento que todavía falta como para que justamente una persona que ha experimentado el proceso, que además tengan información y haya estudiado el fenómeno nos pueda hacer un complemento a la vida real, porque si no lo pasan como todo, muy por encima, como quizás por cumplir y como para evitar futuros problemas en el establecimiento, pero siento como que no se le toma el peso real de lo que implica todo este proceso.

Francisca:

Dentro del contexto del estallido social en muchos lugares se realizaron cabildos, y en estas instancias, aparte de de visibilizar los problemas, los inconvenientes, o las luchas que tenían en niños y en adolescencias, afloraron también muchos círculos que tenían que ver con esta área, creo que estos han sido mi mayor foco de aprendizaje. Pero solamente mi participación tenía que ver con un rol de mediador dentro de los sitios educativos fuera del ámbito formal. Estoy hablando, estoy hablando en sitios de memoria, como también en comunidades, no sé en villas que me invitaban, pero solamente de un ámbito mediador, más que nada, lo que fue bastante favorable porque repito, eso, esa instancia me sirvieron para aprender. Por lo tanto, estos espacios, lamentablemente después con el tema de la pandemia, se perdieron y había sido un un espacio muy rico que se habían ganado en todas las esquinas en todos. Los rincones en todas las plazas eran una gran oportunidad de seguir aprendiendo y lo que dice el colega es súper cierto, o sea, si nos vamos al área de la Academia, claro, pues es muy raro ver a un cisgénero hablando con mucha propiedad sobre sobre algo de quien que no le compete. Es como cuando vemos a muchos doctores masculinos hablando sobre lactancia materna. Que es lo mismo que no está pasando ahora, nosotros somos adultos y estamos hablando de niños y de niñas. ¿Entonces, cómo nosotros, siendo adultos, dejamos de lado el adultocentrismo para ayudar?, también es complejo.

7. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa reconoces como obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans? ¿Cómo ha enfrentado dichos obstaculizadores?

Elías:

A veces los obstaculizadores son circunstanciales, como tener un mal día, o una situación específica

en el recreo, la vida misma. También yo creo que las diferentes visiones respecto al tema de género, existe una dicotomía entre un grupo que lo apoya positivamente, pero otro grupo que cree que es una ideología o algo por el estilo. Actualmente es muy difícil llegar a acuerdos por la misma razón.

Francisca:

Es complejo trabajar en el aula y fuera de ella si algo no está en el currículum, sobre todo en los ámbitos educativos que son más estructurados. A pesar de que las directrices que da el MINEDUC son claras y “obliga” a la apertura, siempre está el que va en contra.

Puntualmente tengo un colega que nombra con el apellido a mi chiquilla y la nombra con el apellido porque dice que es mal estudiante y como es mal estudiante, ¿cómo la va a llamar por su nombre social? Se mezclan peras con manzanas. Prácticamente, para él es premiarla al decir su nombre social, y las orientaciones del MINEDUC dicen claramente que no es así. Nos acusan de adoctrinar a los estudiantes por querer darle un lugar a las personas que realmente se merecen. Usualmente los compañeros o compañeras que tienen este tipo de muro, son los que no reconocen que niños y adolescentes son personas, son individuos y sujetos de derecho, porque están enfocados en su mirada adultocentrista, y mientras no saquemos eso de las aulas, va a ser difícil. Está lo otro también que es la caricaturización del lenguaje, o que no la inclusión no es eso, sino la lengua de señas y eso, pero por qué tenemos que invisibilizar esto, ¿por qué tenemos que ponerlo en una escala de mayor o de menor importancia? Todos los seres humanos merecen atención y respeto y eso, un estudiante de 14 o 15 años, lo entiende mejor que alguien de 25 o 40.

Hay niños de primero básico que dicen que quieren ser como ella, como mi estudiante cuando sean grandes. Por lo tanto, siento que mi chiquilla igual tiene una responsabilidad, que es abrir camino para las generaciones que vienen. Y ella siente ese peso, en un principio varios niños le hicieron cartas diciendo que querían ser como ella, lo que, desde mi punto de vista, siento que ayudó mucho a su autoestima, que estaba bastante mermada. Pero también me preocupa que esa atención no le vaya a afectar, o la sepa sobrellevar.

Y, ¿qué pasa con las familias?

Elías:

Yo he visto mayor aceptación por parte de los padres, al menos en los espacios de taller que hago. Creo que eso es muy importante, la comprensión por parte de las familias, desde mi mirada, los problemas surgen cuando el entorno no sabe cómo reaccionar a estas situaciones.

Francisca:

Lo que yo he observado en conversaciones con algunos padres ahora que se ha visibilizado el caso de mi estudiante, y son sólo algunos porque no hay mucha presencia de los apoderados en mi escuela. Lo que más veo, es que les da miedo que sus hijos sufran, que les hagan daño. Yo creo que en gran parte porque el contexto dentro del entorno es violento también, mucha balacera y narcotraficantes que mandan más que cualquier otra figura de autoridad y hay mucho miedo que les pase algo por su transición o directamente por su homosexualidad. Es eso lo que yo visualizo, además que hay muy pocos cuidadores presentes, figuras maternas o paternas y siento que es mucho más difícil porque están solos o solas y es mucho más difícil llegar a las ayudas pertinentes.

8. ¿A qué desafíos en torno a la diversidad de género en la escuela se ha enfrentado en el ejercicio de su profesión?

Elías:

Yo creo que uno de los primeros desafíos es quizás enfrentarse si discutir o no el tema con otros colegas, porque hay gente que no lo entiende y desde ahí es difícil tratar de convencer a la otra persona de la importancia.

Mientras trabajé en el Liceo 7 de providencia que era de mujeres, ahora es mixto, y ahí teníamos varias estudiantes que estaban haciendo su transición hacia el género masculino o a un género no

binario y habían muchas complicaciones por el tema del uniforme, porque las mujeres debían usar el mismo uniforme, el típico jumper, pero debe ser super traumante para una persona que está transicionando obligarlo a ocupar un uniforme con el que no se siente cómodo o cómoda, es justamente lo que quieren dejar atrás. Entonces yo creo que eso es importante visibilizar eso. Creo que es uno de los principales desafíos, mediar la situación para que todas las partes estén de acuerdo.

Francisca:

Conuerdo con él, creo que uno de los mayores desafíos es enfrentarse a los colegas. Es super agotador tratar de que muchas veces entiendan cosas mínimas, porque simplemente no quieren hacerlo, lo hacen porque están obligados muchas veces, pero aún así no pierden oportunidad de aportillar el proceso, ya sea con los profes que sí queremos aportar como también con les estudiantes. En mi caso personal, además de ser agotador ha sido doloroso, porque tengo amigos en mi espacio laboral y me he encontrado con estas diferencias, entonces hay una doble decepción que es personal y también profesional.

En el caso de mi escuela, cuando llegué me di cuenta de que a la estudiante trans le habían dicho que podía ocupar el baño de visitas. Yo pregunté en el colegio porqué ocupaba ese baño y la respuesta fue “para que se sienta más cómoda”, a lo que mencioné que era mucho más pertinente preguntarle a ella donde se siente más cómoda, y dijo que en el baño de mujeres. Una cosa tan simple, quieren ayudar pero lo que hacen es segregar aún más.

Me he fijado también que, como la escuela no está de acuerdo, o hay algunos sectores que no están de acuerdo, siempre están pendientes de ella para llamarle la atención, si hay 100 niñas maquilladas, sólo le llaman la atención a ella. Eso lo estoy intentando manejar dentro de mis cánones de tolerancia porque siento que hay una fijación al respecto. Y la estudiante también lo siente así, se da cuenta, pero aún no hay ninguna norma o ley o cualquier otro que me permita a mi o a su mamá reclamar como corresponde.

Yo veo que la jefatura no está contenta con este proceso y a mi eso me molesta mucho y me tiene bastante agotada.

Hay otro caso también de un estudiante que está transicionando pero ahí no hay apoyo de la familia, entonces la escuela no se involucra, pero sus compañeros, de ambos cursos (8vos) mandaron una carta diciendo que ellos no se iban a graduar si su compañero no se graduaba con pantalón. Incluso cuando más chicos se agarraban a combos, pero en este momento se apoyan.

9. Cuéntenos sobre alguna metodología y/o adecuaciones que haya realizado en su práctica pedagógica relacionados con género o Ed. no sexista. *Herramientas para la diversificación de la enseñanza*

Elías:

Adecuaciones por lo menos en el contenido o en la práctica no, lo que sí no impongo roles de género tipo (los niños tocan esto, o las niñas tocan esto). También, desde mi asignatura, incluir más artistas mujeres al contenido, porque es escaso, así que intento darle más visibilidad.

Francisca:

Todo lo que hemos implementado ha sido voluntario, no una norma o reglamento, por ejemplo, las filas mixtas, que es común en los colegios hacer filas para todo, pero me parece un gran avance porque ya estamos hablando de un mínimo de equidad.

Ahora, en las evaluaciones docentes, hay mucha fijación en que cuestiones como que no existan sesgos de género y participación equitativa, es por eso que en mi escuela y en otras que conozco se han hecho muchos más cambios porque claro, todos quieren ganar más plata, y creo que en su mayoría lo hacen por eso, más que por hacer las cosas bien.

10. ¿Qué desafíos tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Elías:

Yo creo que primero, se debería pasar este tema en la universidad para todos los docentes, un semestre o un año, para abarcarlo desde el aspecto psicológico, académico, sobre educación sexual que igual tiene mucha relación.

Porque de nada sirve que sigamos sacando profesores que no sepan nada de esto, sino los cambios van a ser mínimos. De igual manera yo creo que debería haber un plan a nivel nacional para tratar estos temas, ya sea desde los aspectos legales como en todo ámbito, generar conductos regulares para que también podamos unificar criterios. Debería haber un mínimo esperado para esta situación, para saber qué cosas podemos hacer para apoyar y que cosas no podemos permitir para no transgredir los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Francisca:

Lo que yo sé es que sí hay un plan nacional, que es lo que te entrega el MINEDUC, que no es suficiente, pero tienen más que ver con el soporte legal que se puede entregar desde la escuela, más que entrega de soporte emocional o cualquier otra herramienta que podamos adquirir.

Yo creo que el desafío, más que desde el sistema educativo en sí, creo que es un desafío como seres humanos, se nos olvida que somos humanos y se nos olvida que los demás lo son. Les estudiantes no saben cómo expresar su rabia, su tristeza o su frustración. Siempre digo que yo soy una pésima profe, soy horrible profe, porque no me interesa que se saquen buenas notas, mi meta personal es que por lo menos sepan manejar emociones y que logren en algún momento de su vida ser felices. Y ese debe ser el desafío que tenemos que tener como profes, entregar herramientas para la vida. El estudiante no es un recipiente vacío que uno va a llenar de contenido.

Mas allá de desafíos para trabajar con niños trans, tenemos el desafío de deconstruirnos a nosotros como adultos, y recordar que somos seres humanos, porque sólo así podemos ayudar a más niños trans o cis.

3. Transcripción Focus Group

Focus group realizado a integrantes de la red de educación sexual del Colegio de Profesores realizada el 18/10/22

- 1. Para comenzar, nos gustaría que nos comentaras experiencias que hayas tenido en relación a ejercer docencia a estudiantes trans.**

Gabriela:

Nosotros estamos trabajando desde el 2016 con estudiantes trans, cuando aparece un primer estudiante trans de 8° con un diagnóstico como “raro” para él que era disforia de género y nosotros sin entender nada de lo que estaba pasando. Al final, como tenía el cargo de directora le dije bueno ¿cómo te ayudamos?, y empezamos a respetar lo que nos dijera. Lo primero que nos pidió es que lo acompañáramos en los cambios físicos y rápidamente levantamos el tema, pedimos capacitación y se generó un plan de acompañamiento en dos ejes: capacitación a toda la comunidad con la fundación Renaciendo, que sigue siendo nuestra aliada estratégica de la zona y una psicóloga que trabaja en el hospital y hacía todas las intervenciones para estudiantes trans. Desde Martín en particular, trabajamos en dos ejes, en lo técnico, como lo es el baño unisex. También que tuviera posibilidades de ducharse después de clase de deporte en algún lugar que le fuese cómodo, el tema del nombre social. Eso fue muy rápido, pero porque había una unidad de docentes y asistentes de la educación, que me refiero a todos todos. Fue un primer momento muy fuerte en cuanto a capacitación, mucho asambleísmo con los padres y con los estudiantes fue mucho más fácil. Luego comenzó todo el

desafío adaptativo, que tiene que ver con usar un lenguaje no sexista, modificar en la forma como relatabas con él, y junto con esta primera oleada 2016, aparecen nuevas capacitaciones. Al final del año teníamos 3 estudiantes en transición, todos varones. Después se incorpora uno y actualmente tenemos 5, en un universo de estudiantes de 230 niños. De ahí emerge todo este acompañamiento que van haciendo las unidades educativas con este proceso. Como que el plan se estructuró levantando toda una línea técnica, que fue rápida, y los desafíos adaptativos que era romper con los miedos del acompañar.

Úrsula:

Bueno, yo trabajo en el Liceo de Aplicación, en Santiago Centro. La verdad es que yo creo que desde hace poco, unos dos años se regularizó un poco la forma de tratar el tema, antes era mucho más intuitivo y aparentemente, de acuerdo a lo que ido recabando, desde siempre han habido niños que han pertenecido a la diversidad sexual y la cosa tan intuitiva de quienes trabajamos ahí. Los estudiantes se organizaron en algo que llaman “COGESEX” para brindarse apoyo entre ellos, ver normativas juntos y hacer acciones en relación a la educación sexual y de género. Después de la pandemia bajó la intensidad de acciones que realizan pero afortunadamente volvió a circular, y nos apoya en decidir oportunamente a cómo actuar. Este año tenemos a tres estudiantes trans, a tres chicas. Nos ha pasado que esta información está, y todas tienen un buen apoyo familiar que yo creo que a veces frena un poco el archivar algunas cosas, pero no en tema de prohibición, en el sentido de que yo creo que es la familia más que las chicas que necesitan tomarse el tiempo de procesar la información y hacer este trámite como el cambio de nombre. Yo no soy profesora de todas pero con mi estudiante la familia está al tanto de toda la situación y están haciendo una terapia familiar con el fin de poder ir como llevando bien la situación y ellos tomaron la decisión de no hacer el cambio de nombre oficial. Ella está en cuarto medio y pareciera están esperando que salga para iniciar el proceso, de acuerdo con lo que se conversó con la estudiante y familia. En términos de capacitación, el colegio aún no tiene una capacitación generalizada, más bien somos algunas profesoras por sobre todo que han tomado cursos o talleres pero de manera individual, por un lado la ley que nos obliga y por otro lado, el interés personal. Me atrevería a decir que son la menor cantidad de profes que nos hemos capacitado, y la verdad es que nos falta. Yo reviso ahora y por ejemplo cero aporte con el lenguaje inclusivo, nos falta muchísimo en torno al tema.

Katherine:

Bueno actualmente ya no estoy en aula, estoy trabajando en colegio de profesores pero sí tuve experiencias con el tema trans, de hecho, mi salida del sistema escolar tiene que ver con eso también. Respecto al tema yo tengo la impresión de haberlo palpado cuando yo estaba en el colegio. Yo estudié en el Liceo 7 y teníamos una compañera o compañero o compañera que le decíamos la Luis Miguel y en ese colegio había harta chica lesbiana, cosa que los profes no consideraban, pero había un momento en que una captaba que había diferencia entre la que era lesbiana, muy camiona y otra cosa que no se configuraba y no tenía nombre. En el 2015 tuve mi primer contacto un estudiante trans, trabajando en un colegio de monjas de niña, había un “tio pancho” entre las estudiantes, nombrado por las mismas estudiantes y profes de confianza. Aparecieron más casos de estudiantes que querían ser llamadas con nombres masculinos y no era problemático pero era algo que se mantenía en la relación profe-estudiante y con algunos profes. A lo mejor conmigo no más. El tema se volvió más sensible el 2019, porque tuve una situación de estudiantes que me comentan que una compañera que no quería usar falda para un baile folclórico porque le violentaba mucho la situación, y que la profesora de educación física insistía con el tema. Tuvimos que hablar con la mamá, y pasamos por una situación de desconocimiento y vulneración bastante lamentable para la mamá y le hije, en ese momento. La directora le pidió que su hija acreditase si su hija era lesbiana o no. La mamá se sometió a eso, y de hecho ella tiene un hijo trans, que yo le ayudé a hacer como el empalme con el hospital sótero del río para que recibiera atención de reemplazo hormonal, y la

mamá tuvo que someterse a eso para que aceptara que la estudiante no fuera con uniforme femenino, porque era lo que le molestaba. Al final el colegio decidió que todas las estudiantes fueran con buzo para no tener que hacerse cargo del problema de permitir a una estudiante ir con pantalones. Ya el 2021, se da una situación abierta, donde las estudiantes de séptimo básico me piden permiso para hacer uso del nombre social respecto a su compañero. En esa circunstancia, atendiendo al tipo de colegio que teníamos, opté por orientar al chico a que usara su nombre social, después pregunté a los demás chicos si alguien más se sentía en la misma situación, y salieron cinco chicos en total; cuatro trans y un no binario. Se orientó para que más adelante conversaran con su profesora jefe y posteriormente hubo una situación de vulneración flagrante de derechos por parte del colegio y ahí me enfrasqué en una disputa ideológica política judicial. En concreto, le prohibieron el uso de su nombre social. La orientadora, profesora jefe, encargada de convivencia escolar y directora. Los chicos llegaron a mi taller con esa situación, y la notifiqué. Me contacté con un abogado y la unidad de psicología de la UDP que acoge a familias trans. Hubo acoso conmigo por la gestión, y no hubo capacitación al respecto. Los niños no pudieron hacer uso de su nombre social, sólo los profes de confianza lo siguieron haciendo, pero la institución no informó que teníamos estudiantes trans, ni que niveles ni nada. Finalmente estos dos chicos que sufrieron esta vulneración abandonaron el colegio.

- 2. ¿Qué elementos dentro de su formación docente, les han permitido comprender y abordar de mejor manera las necesidades educativas de estudiantes trans? Cuando nos referimos a formación docente, quisiéramos que se contemplen las experiencias en espacios formales e informales, tales como la formación inicial docente, cursos, talleres o autoformación.**

Laura:

Mi experiencia con estudiantes trans ha sido muy poquita, siento que desde la pandemia he podido capacitarme de forma con los talleres que hace el colegio de profes porque he tenido como más tiempo. El hecho de tener estudiantes trans ha hecho que entre las mismas compañeras de pega nos compartamos experiencias entre nosotros y nosotras. No he tenido ni un tipo de capacitación en ninguno de los dos establecimientos que he trabajado con estudiantes trans. Mi experiencia fue bastante lamentable, porque ningún colegio se ha hecho cargo y ha sido todo de autogestión.

Martina:

Hola trabajo en el colegio Cristóbal Colón de conchalí. Pensando en el pregrado, nada, cero. Llegué al colegio y principalmente ha sido de autoaprendizaje, de formación absolutamente personal, de hecho de inversión económica y tiempo. Aunque mi colegio es pro en el tema porque hemos tenido capacitaciones pero te hacen general, mucha teoría, pero la práctica nada, ha sido con las, los y les estudiantes que principalmente te entregan las herramientas. Tengo un taller de estudio de género hace cinco años, y las primeras personas que llegaron eran trans. Tuve la experiencia de que ellos me buscaron y tuve que ir aprendiendo. Ha sido a pulso y lo rescato mucho, ellos son los que nos hacen aprender, nos entregan situaciones de conflicto y ahí he ido aprendiendo, de manera reactiva a nivel social. De parte de la escuela y nivel ministerial nada, para qué decir. Sólo el colegio de profes nos dió capacitaciones y sin eso no tendría una base mínima.

Paula:

Hola yo soy de la patagonia austral y creo que la parte geográfica influye mucho en como llevamos lo social en cuanto se permiten o no ciertas cosas, desde experiencia docente para poder formarme, ha sido a través de las instancias que está entregando el colegio de profesores. Creo que llegué a aquello porque decidí colegiarme, antes no sabía de estos talleres y tengo que estar que estar siendo parte de alguna forma. Desde la formación de corporación a cual pertenezco, yo trabajo en un liceo de corporación municipal en punta arenas, también estuve en porvenir, puerto natales, también tuve

algunas experiencias también. Lo que sí me llama mucho la atención es que si debemos estar preparadas y capacitadas para poder acompañar, dar el acompañamiento que falta. Tengo estudiantes que son parte y tengo una hija también que asiste a una escuela. Son las mismas chicas y chicos que se acercan y te hablan, tienen preguntas. Es super fuerte como también hoy en día existe mucha ignorancia que existe al respecto que se convierte en violencia, hay mucho miedo y culpa muy instaurados por bases religiosas, políticas de nuestro país. Creo que estamos muy empobrecidas de educación sexual en los establecimientos, es por eso que he ido tomar la decisión de conocer más de estos temas.

Úrsula:

Me pasan cosas muy similares, este año estuve buscando capacitaciones para nosotros como liceo y es súper complejo conseguirlo. Conseguí uno en donde se cobraban 400.000 pesos por profesor y eso es un montón, en mi colegio somos 70 profesores y no podemos pagarlo. Por otro lado, el colegio de profesores fue el lugar donde me capacité por iniciativa propia. Pero también pasa que el tiempo no nos alcanza. Yo creo que no es imposible si no más bien imprescindible. Falta un apoyo real, efectivo de parte de nuestro sostenedor, en mi caso de la municipalidad de Santiago. Igual la muni ha estado haciendo hartas cosas, protocolos de género y violencia sexual. Pero evidentemente en la capacitación estamos al debe, y es urgente porque los estudiantes hacen rano ya que nos dijeron que es un tema que les importa y provoca roces entre estudiantes. Nos exigen que sean respetuosos con ellos pero no todos los profesores somos igual de comprensivos o tenemos la misma apertura y eso debiera regularse en la acción concreta del día a día, y para eso se requiere de capacitaciones. Tocar el tema también es importante, y deben haber personas que estén dispuestas a conversar y explicar el tema una y otra vez sin molestarse también.

Gabriela:

Yo creo que también es súper difícil cuando los equipos directivos cuando no asumen esto como un desafío de gestión. Me toca porque he participado en un montón de capacitaciones debido a mi experiencia directiva, y generalmente los que van a estas son los profes, nunca va la unidad técnica, directores, entonces es super difícil tensar desde abajo. De ahí me aparece que exista una política pública como de base, para poder capacitar en torno al acompañar esos procesos de una manera distinta, una mayor tensión. En mi caso jamás tuve una formación de nada, pero como era la directora de escuela me sensibilizó eso, y comencé a buscar ayuda gratuita, y están en las fundaciones. Estas otorgan capacitaciones y todo. El tema es que te encuentras con las resistencias personales, que son las iglesias, las creencias que al final lo que hacen es invisibilizar a la persona como sujeto de derecho y eso complica mucho el acompañar el cambio, entonces hay muchas aristas de análisis.

- 3. En su práctica docente y en la comunidad escolar en su establecimiento ¿cuáles son las metodologías y/o estrategias más relevantes que identifican relacionadas a esta temática?**

Nadia:

Desde mi realidad, mi colegio estaba muy bien organizado, existe una comisión de género, están todas estas instancias de consideración de infraestructura pero lamentablemente yo en lo personal he estado como al margen de capacitaciones. Hay una urgencia y contingencia curricular y sin embargo el curriculum no incorpora este eje tan importante. Existiendo en mi comunidad una comisión que trabaja y tiene apoyo externo, me ha costado a cómo integrarme a los grupos de trabajo, aparte los profes siempre estamos muy llenos de cosas y como he estado fuera del aula algún tiempo, entonces regresé en un tiempo de priorización curricular, yo digo desde la práctica o veo que estamos muy en pañales y es extraño porque existen recursos y comisiones de género, pero no se dan capacitaciones a todos los integrantes de la comunidad, entonces es curiosa la forma

como se trabaja. Es positivo el liderazgo de los propios estudiantes, porque son ellos mismos quienes exigen sus derechos, pero yo veo la carencia en primer lugar, lo curricular, que yo creo que eso es vital, hay que trabajarlo.

4. ¿Qué elementos internos y/o externos a la comunidad educativa identifican como facilitadores y obstaculizadores en relación al trabajo con estudiantes trans?

Paula:

Yo creo que igual va de la mano con las capacitaciones o talleres, facilitaría mucho tenerlas en horarios laborales, creo que eso está débil. A mí ahora me dieron las posibilidades de asistir los días miércoles en horarios de consejo de profes, pero igual debo estar ahí, entonces no hay tiempo. Creo que sí ahora está la intención de que esto se plantee como parte de nuestro liceo y eso va a facilitar un poco la cosa, pero porque hay presencia de mujeres también que quieren hacerlo, ha sido un obstáculo acá porque casi siempre han sido los varones con posturas igual machistas. Aunque estemos corriendo, yo creo que es importante brindar los espacios y que exista la posibilidad. Las barreras son las familias, los miedos, las mismas colegas, o estudiantes que se resisten un poco. Hay gente que se desubica en el lenguaje. Por sobretodo conocer el ambiente, para que salgan las cosas profundas. Lo otro que facilita es que las chicas y los chicos se atrevan a hablar y plantear, y ahora de a poco muchos y muchas más se atrevan. Hay que bajar el conocimiento, compartirlo y hacer actividades, eso también facilita, la unión.

Katherine:

El gran obstaculizador es el adultocentrismo, porque en el fondo eso hace que nosotros pongamos en duda el relato de las niñas respecto a su propia identidad. A su lado, tenemos familias super conservadoras que se sienten dueñas de las niñas. y por otro lado una escasa fiscalización de mineduc en cuanto al cumplimiento de la circular que ellos mismo han hecho correr, entonces finalmente esa debilidad hace que institucionalmente sea muy difícil dar las garantías a la niñez y adolescencia trans, todo queda reducido al profe buena onda que entiende, cuando esto debiese ser una cosa institucional, porque además cae en incumplimiento jurídico.

En cuanto a facilitadores yo creo que es porque fundamentalmente los chicos entre los 10 a 18 años están mucho más conscientes de las diversidades, no todos pero la mayoría, y genera una presión para hacerse visibles, más las campañas que hacen las ong's y apariciones de personajes públicos de connotación social que son de la diversidad sexual, diputadas, gerentes, que hace que sea visible y trascienda la caricatura del travesti que trabaja en san camilo o peluquería, que es como a donde se podían identificar antes las niñas trans, pero nos falta harto.

Martina:

Sobre los obstaculizadores, el adultocentrismo. Desde mi experiencia han sido las familias que no están de acuerdo y tienen una vista totalmente negacionista al tema, versus a otras familias que han sido facilitadoras, que aceptan. Cuando una familia está comprometida con la situación, todo avanza mucho mejor y más rápido. Otro que queda ausente es el currículum, el que tenemos no habla del tema, yo que hago clase de Historia no está el tema, lo he puesto por una decisión personal, porque es una realidad país, entonces el currículum no aporta en esto.

Como facilitadores totalmente los pares, los compañeros, son los que están más ahí con el tema y son los que permean a los adultos que quieren como es mi caso, tengo otros profes a quienes no le interesa el tema. Pero los pares, crean un espacio de contención, diálogo, lenguajes. Otro puede ser el acompañamiento de la escuela en sí, que se reconozca a todos los funcionarios que acompañan, en mi escuela somos todos los que remamos para el mismo lado.

Gabriela:

Lo primero, es entender que son estudiantes en cualquier condición y es importante que se sientan estudiantes. Facilita tener disposiciones pedagógicas y el acompañar. Me centraré en las barreras, hay ciertos momentos en la transición que son súper complejos, cuando una niña trans empieza a cambiar su voz en la pubertad, se silencia, nadie quiere hablar. Cuando un niño trans quiere pololear, y pololea con una chica de la escuela. Llegan los padres con un montón de preguntas en torno a la sexualidad, entonces hay todo un proceso de cómo tomo esto, que me pasa a mí con esto, aparecen muchos miedos y temores, tener que volver a explicar muchas veces estos procesos. El pololeo es una etapa difícil para los chicos. Lo otro que me parece súper difícil es cómo los acompañamos cuando están con hormonización, porque la mochila psicológica, su orden mental, se les va a las porras, entonces entran en cuadros y ciclos depresivos súper fuertes. En este caso un niño trans que no le corte la regla por ejemplo, entonces entran en estados emocionales que tienes que acompañar, ahí se deben producir ciertas flexibilidades, técnicas o facilitadores donde lo prioritario no se centre en la calificación sino en el bienestar emocional y salud mental de los chicos y chicas.

5. ¿Qué desafíos crees que tiene el sistema educativo para lograr la plena inclusión de estudiantes trans en las escuelas?

Paula:

Los desafíos están puestos sobre la mesa, el reeducar es un tremendo desafío, ir rompiendo los patrones, pero conversarlo ya es una semilla, y si somos parte de alguna u otra manera ese árbol se tiene que solidificar. Los desafíos son inmensos en nuestro contexto, empobrecidos en diversos aspectos, en cuanto a lo económico, político, de la consecuencia del discurso. Es curioso que estén las soluciones al alcance de un voto por ejemplo, y no poder lograrlo. No es para asombrarse, pero las metodologías van a ir surgiendo aunque no estén instauradas, en el trabajo diario, aunque faltan espacios donde se reforme lo castigador a través de la nota, comportamientos dentro de la sala, el tema del vestuario, las creencias, todo se entremezcla, la sociedad está difícil. Si potenciamos más investigaciones en torno al tema, se muestra esto. Ojalá mi hija o nietos logren vivir en una sociedad más igualitaria y atenta en los derechos humanos, no es nada más ni nada menos.

Gabriela:

Hago una lista interminable. Primero creo que la escuela en este país debe transitar del 1800 a esta época, en esos aspectos partir de dejar de ser tías o tíos para pasar a ser Sandra, Claudio, Tiare y no por eso sentir que nos faltan el respeto, sino que también como un factor de protección frente al abuso sexual. Dejar de usar uniformes, para que aparezcan las identidades desde el día uno en como se visten. Mirar las asignaturas curriculares de una manera de género neutrales que les de un espacio a todos y todas, creo que las cantidades curriculares son un exceso en desmedros de espacios emocionales, reconocimientos personales y de espacios identitarios. También sigo pensando que estamos muy centrados en un modelo neoliberal y competitivo que nos tira para atrás muchas cosas. Una de ellas es que el sujeto que no es tan competente en temas de calificaciones empieza a mermar su autoestima. La forma de crear conocimiento, debemos empezar a crear conocimiento de otra manera. Me quedo con Maturana cuando dice que la única manera de aprender es entender que convivo con un otro, en este caso un legítimo otro, porque el aprendizaje se da en esa convivencia, entonces si no nos encontramos en esa convivencia no tenemos aprendizaje y por lo tanto la escuela sigue perpetuando su modelo de piedra, y la educación en derechos humanos que es clave.

Rafaela:

Bueno yo trabajo en el liceo de aplicación, un colegio de hombres, y ha sido súper difícil trabajar ahí por el contexto de violencia que vivimos. Mi alumna ha faltado mucho, tiene buena recepción de los compañeros pero ella está pasando un proceso muy difícil, está en plena transición y ha sido complejo. Falta mucho al colegio y falta mucho, tiene depresión y no tengo el apoyo que uno quisiera de parte del colegio y sostenedor. El desafío es trabajar en conjunto, siento que estamos super aislados trabajando algo importante, lo hacemos como podemos y de buena voluntad. En mi caso yo busqué información sola. En mi colegio todo ha sido muy receptivo, no ha habido problema en incluirla con la infraestructura pero no ha habido una política establecida de antes, estamos haciendo todo para que se sienta bien pero no hay ninguna política institucional que la proteja. Estamos sobre la marcha más que nada hacer sentir bien a mi estudiante y no debíamos estar así, debíamos ya estar trabajando en conjunto, creando un currículum, enfocado a la inclusión. No debiera de haber colegio para hombre y para mujer, debíamos ir avanzando en otro tipo de educación. Todo queda en puras palabras y no veo acción, el liceo es super machista en toda la comunidad. Se da mucho que los estudiantes se maltratan con aspectos de ser homosexual. Hay que tratar de crear un currículum, no sé si del ministerio vamos a recibir algo, siento que acá hay un grupo super bueno y se podría empezar a trabajar en algo, eso lo veo yo como un desafío, generar esto, yo por ejemplo en mi curso hablo de instaurar un lenguaje inclusivo y se empiezan a reír, quizás siento que estamos solas, y somos mujeres las que aportamos, colaboramos y siento que estamos solas en esto, cada una en su isla, así como de buena voluntad, y no debiera ser así como de buena voluntad, esto debiera ser una política institucional.

Laura:

Soy profesora de matemática y trabajo en Putaendo, un pueblito de quinta región con muchas falencias. El primer desafío que tengo es agradecer estos espacios, porque yo me siento como la colega, muy sola en torno a la capacitación. Solo tengo un estudiante trans en tercero medio, que viene de Santiago, ha transitado en tres colegios en el valle del Aconcagua y en todos los ha pasado super mal, en Santiago también. Este chico está con una depresión super grave que le hace imposible asistir al establecimiento. El establecimiento, uno de los dos liceos que hay municipales, lo único que ha hecho es facilitarle un baño que usamos profes que dice “no estudiantes”, entonces hay una contradicción porque dice no estudiantes, y como ahora no va al colegio le dicen que le van a hacer clases igual, que es mandarle puras guías, así que de ninguna forma lo estamos atendiendo, así que los desafíos que pienso que necesitamos es generar comunidad, esto no va a venir solo, no tenemos que rendirnos. Es relevante que se siga investigando y se apruebe una educación sexual integral desde el ministerio, y que haya en el currículum en el que todas las asignaturas tengamos espacios para compartir esto. Yo soy profesora de matemáticas y el currículum es horrible porque son demasiadas horas y mucho contenido, y los problemas yo los adecuó para que no sean estereotipados pero la mayoría de los problemas siguen siendo estereotipos, entonces falta mucho por hacer.

Martina:

Yo creo que los desafíos de la escuela los enmarcaría en tres pisos, en lo macro claramente una política pública vinculada a la educación sexual porque la escuela no está inserta en el aire sino que es parte de un estado y por lo mismo necesita tener una ley, yo de tanto investigar creo que es lo mejor, tener un piso país, en conjunto de tener un currículum adecuado a esto. En lo mismo, vienen las instituciones con sus planes de gestión, planes de sexualidad, afectividad y género que es su

obligación desde lo que plantea la ley y los protocolos de convivencia escolar. En el micro claramente, que es lo más potente, viene el tema de las planificaciones, escucha activa y este cruce que debemos hacer, y finalmente es en el aula la batalla más importante porque es ahí donde el día a día escucha comentarios, compañeres se dicen cosas y si una no las sabe parar a raíz de no tener formación, se van perpetuando y se van normalizando. Es muy importante situarnos en que aún vivimos las huellas de la colonialidad y su sistema, tenemos que conocer nuestro pasado histórico.

Katherine:

Yo creo que es importante que en todos los colegios que reciben financiamiento estatal no se pueda normar la corporalidad de les estudiantes, eso es como lo básico, ni el corte de pelo, vestimenta ni los accesorios porque eso es como la primera violencia que se le hace a los chiquillos y también a les docentes. Lo otro es que lamentablemente en Chile trabajamos con un modelo super administrativo entonces va haber protocolos. Por ejemplo, para trabajar con niños trans, o la niña trans, o la chica lesbiana, pero en la práctica el protocolo no se respeta y prima más el peso del grupo y si es grupo no está dispuesto a respetar esa persona, no se va a llevar a cabo, y se hace una presión indebida para que el estudiante abandone el aula. Los chiquillos trans tienen una tasa de suicidio super alta. Entonces no hay que usar la voluntad, hay que denunciar, si el colegio no se hace cargo de la situación del estudiante, hay que denunciar por su vulneración. Tal vez la capacitación puede estar orientada en torno al qué hacer respecto a estos casos de vulneración porque el gobierno tiene un discurso y se sacan fotos con la gente de las organizaciones sociales de las diversidades pero el brazo para fiscalizar es súper débil.

Paula:

Lo que se experimenta desde cada sector es bastante similar, hay muchas personas de las comunidades que se resisten y es fundamental tratar de educarnos y re educarnos pero deben existir leyes pero desde la praxis es cuestionable. ¿Por qué debemos usar protocolos de cosas que no debiesen ser cuestionadas?