



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Experiencias de los educadores del centro de educación no formal “Escuela Amaranta”, en torno a la inclusión socio-educativa con perspectiva de género.

Memoria para optar al Título de Profesores en Educación Diferencial especialidad Problemas del Aprendizaje.

Autores: Maite Andrea González Bombale

Fernanda Ivette Manducher Muñoz

Ayleen Alejandra Peña Herrera

Matías Alejandro Puga González

Catalina Alejandra Riquelme Muñoz

Profesor Guía: María Soledad Rodríguez

Profesor Colaborador: David Román Soto

Santiago de Chile, abril, 2021

Autorizado para

Sibumce Digital

Autorización

2021, Maite Andrea González Bombale, Fernanda Ivette Manducher Muñoz, Ayleen Alejandra Peña Herrera, Matías Alejandro Puga González y Catalina Alejandra Riquelme Muñoz.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Agradecimientos

A lo largo de este recorrido educativo he recibido el apoyo de seres maravillosos, es por ello que les agradezco enormemente. En primera instancia a mi madre por enseñarme a confiar en mis capacidades y respaldarme en mis decisiones, a mi hermano por entregarme garra y valentía para enfrentar la adversidad, a mi padre por estar presente cuando lo he necesitado. En segundo lugar, a mis amigos de vida, Valeria; Carolina; Macarena; José y Daniel, por escucharme y contenerme en los momentos de alegría y tristeza. Finalmente, a mis compañeras tesisistas, por su amistad incondicional e infinitas conversaciones que me permitieron crecer como persona y profesional, así como también a mis queridos profesores que acompañaron nuestro camino.

Maite Andrea González Bombale.

Agradezco en primera instancia a mi madre y padre por todo el amor incondicional, por creer en mis capacidades y mostrarme la ruta para tomar buenas decisiones. A mi hermano, cuñada y sobrino por siempre estar presentes en este proceso educativo, por aconsejarme y darme ánimo para seguir adelante. A Sebastián por acompañar este momento de mi vida, brindando siempre amor, contención e invitándome a soñar en grande. Agradezco a la vida por permitirme tener la compañía de mis compañeras tesisistas y amigos, que han sido un pilar fundamental en la universidad y en la vida, con ellos he crecido profesional y espiritualmente y me han ayudado a ser una mejor educadora.

Fernanda Ivette Manducher Muñoz.

Quiero agradecer a mi madre y a mi padre por acompañarme en cada proceso y experiencia que necesité a lo largo de mi vida para llegar donde estoy, por darme la contención y amor que requerí en mis procesos educativos, por siempre confiar en mí, en mis capacidades y nunca bajar los brazos. También agradecer a Euka mi hermano, a mis amigas, amigos y amigos por acompañarme y escucharme cada vez que estuve sobrepasada y que pasó por mi cabeza que no podría terminar este proceso. Además, agradecer a mis amigos con quienes comparto este grupo de tesis por ser unas personas maravillosas, llenas de sueños y reflexión crítica, agradecida de aprender de ellos y de cada conversación que nos hizo ser los individuos que somos ahora. Asimismo, agradecer a los profesores que me han acompañado en todo mi proceso formativo, entregándome las herramientas para ser mejor profesional. Finalmente, quiero agradecer al universo y a mí por permitirme ser y estar en este camino.

Ayleen Alejandra Peña Herrera.

En primer lugar, agradezco a mi madre y a mi padre por su amor, apoyo y orientación incondicional en mis procesos educativos desde mis primeros años hasta el día de hoy, por posibilitar esta experiencia y entregarme toda la sabiduría que me permite ser quien soy. A mis abuelos Verónica y Mario por su profundo amor y por construir el hogar que me cobijó durante toda mi vida, y que además fue un espacio de contención, conversación y amparo durante mi paso por la universidad. Finalmente, a mis compañeras tesisistas, por su amistad auténtica, que hicieron de esta experiencia un proceso de crecimiento, autoconocimiento y compañerismo invaluable.

Matías Alejandro Puga González.

Quisiera agradecer a todas las personas que han contribuido y han permitido que pueda terminar este proceso. Primeramente, quisiera agradecer a mi familia, mamá, papá, hermanas, tías y prima que han colaborado cada vez que yo necesitaba, ya sea a través de la confianza que me han entregado o apoyando en el cuidado de mis hijos. También quisiera agradecer a mi grupo de tesis, ya que no solo hemos sido compañeros/as, si no que hemos sido amigos/as, por lo que durante toda la carrera me he sentido acompañada, apoyada y querida. Finalmente me gustaría agradecer a mis hijos y al padre de ellos, ya que han sido un pilar fundamental para que pueda estar cerrando este proceso, me han dado la fuerza y energía para seguir adelante y culminar de la mejor forma.

Catalina Alejandra Riquelme Muñoz.

Tabla de contenido

Agradecimientos	iii
Tabla de contenido	vi
Resumen	viii
Introducción	1
Planteamiento del problema	3
Antecedentes	3
Preguntas de investigación	14
Objetivos de la investigación y justificación de la investigación	16
Objetivos de la investigación	16
objetivo general.	16
objetivos específicos.	16
Justificación de la investigación	17
Marco Referencial	19
1. CAPÍTULO UNO: Identidades trans en resistencia a la heteronorma y el sistema binario.	19
1.1 norma, heteronormatividad y sistema binario.	19
1.2 les seres humanos y su construcción de identidad.	25
1.3 disidencias sexuales, un cambio de paradigma.	28
1.4 Hacia la inclusión de las Identidades Trans.	36
CAPÍTULO 2: Cuerpos legales que norman y orientan el ámbito social y escolar de la comunidad trans	44
2.1 normativa general internacional y nacional.	44
2.2 regulación y orientación de la Educación hacia la inclusión de identidades.	55
CAPÍTULO 3: Inclusión educativa y no discriminación	66
3.1 escuela como organismo de reproducción del sistema binario heteronormativo.	66
3.2 organización curricular.	70
3.3 educación no formal como modalidad educativa de personas excluidas.	75
3.4 rol del educador y sus concepciones.	78
3.5 transodio y discriminación socio-educativa de las personas trans.	83
	vi

3.6 invisibilización de las personas trans, una limitante para la inclusión educativa.	89
Marco Metodológico	95
1. Paradigma de investigación:	95
2. Enfoque Metodológico:	96
3. Tipo de Estudio:	97
4. Diseño de Investigación:	98
etapa pre-activa.	98
etapa interactiva.	100
etapa post activa.	106
5. Criterios de rigor científico:	115
Presentación de resultados y discusión	118
1.- Categoría Concepciones de los educadores de la “Escuela Amaranta”	118
Subcategoría 1.A. Concepciones de los educadores respecto a las identidades e identidades de género.	118
Subcategoría 1.B. Concepciones de los educadores respecto a la inclusión o socio-educativa.	129
2. Categoría Interacciones educadore-estudiante	136
Subcategoría 2.A. Interacciones dentro y fuera del aula.	136
Subcategoría 2.C. Interacciones y procesos inclusivos.	150
3.- Categoría Organización curricular y prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa	157
Subcategoría 3.A. Organización curricular en torno a la inclusión socio-educativa.	157
Subcategoría 3.B. Prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa.	169
Conclusiones	182
Sugerencias	190
Referencias Bibliográficas	193
Anexos	208

Resumen

La construcción de identidad de género y sexual de una persona, se compone de distintos elementos, por lo que en la presente investigación para comprender de mejor forma este constructo se han conceptualizado aspectos relevantes como: sexo, género, identidad de género y expresión de género. Dichos aspectos conforman la disidencia sexual y de género, la cual es concebida en esta sociedad de forma natural y arbitraria, sin incluir las distintas diversidades presentes, como es el caso de las personas trans, las cuales no se ajustan a los cánones preestablecidos.

A través de los años se han creado leyes, internacionales y nacionales, que reconocen y buscan garantizar los derechos de las disidencias sexuales y de género, debido a que han sido discriminadas e invisibilizadas en la sociedad, por medio de las instituciones y los discursos de odio. La escuela no se encuentra ajena a esta realidad, ya que quienes la integran, actúan y se relacionan de acuerdo con sus propias concepciones, donde priman las impuestas hegemónicamente respecto al binarismo de género. A raíz de esta realidad educativa transfóbica es que nace el centro educativo no formal denominado “Escuela Amaranta”, por lo que esta investigación busca comprender cómo los educadores de aquella institución, llevan a cabo procesos inclusivos con perspectiva de género.

PALABRAS CLAVES: Identidad de Género, Transgénero, Transodio, Educación No Formal, Inclusión Socio-Educativa.

Introducción

En la actualidad existen variados documentos legales tanto nacionales como internacionales en relación a los derechos que toda persona tiene, independiente de sus características o su contexto, las cuales apuntan a su inclusión en la sociedad. Pese a lo anterior, como sociedad se discrimina a personas por su identidad y expresión de género, aquella situación es observada en los centros educativos regulares a nivel nacional, en los que se excluye a les niñes y jóvenes que se identifican como trans. En respuesta a esta problemática, surge la “Escuela Amaranta” con el fin de garantizar el derecho a la educación de la infancia y adolescencia trans.

Respecto a lo expuesto surge la inquietud de conocer y entender dicho contexto a partir de los relatos de les educadores, para comprender cómo se desarrolla la inclusión socio-educativa de les niñes y jóvenes trans, con el fin de propiciar la construcción identitaria de les estudiantes, es por ello que se busca *“Develar los procesos inclusivos que vivencian les niñes trans del centro de educación no formal “Escuela Amaranta”, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores de la comunidad socio-educativa.”*

Se opta por desarrollar la investigación en este centro educativo, ya que es la primera escuela de Chile y Latinoamérica creada para niñes y jóvenes trans, con un Proyecto Educativo Institucional de modalidad no formal que se centra en un currículum transfeminista con perspectiva de género. Develar los procesos inclusivos llevados a cabo en la escuela permite visibilizar una realidad excluida de los espacios educativos formales, lo que aporta a la inclusión socio-educativa de les estudiantes trans.

Todo lo anterior se realizará por medio de los relatos de les educadores que se desempeñan en la escuela, recopilados a través de entrevistas semi estructuradas. Se eligen estes

participantes, para conocer cómo influyen sus concepciones en torno a la temática de identidad de género y construcción de identidad, en el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión socio-educativo de estudiantes trans.

A lo largo de esta investigación visualizarán en primera instancia el planteamiento del problema, en el que se expondrá la problemática estudiada con sus respectivas preguntas y objetivos de investigación, seguido del marco referencial, el cual sustenta la investigación. Posteriormente encontrarán el marco metodológico, en el que se expone la metodología utilizada, luego se presentarán los resultados y sus correspondientes análisis, para finalizar con las conclusiones y sugerencias.

Planteamiento del problema

Antecedentes

Las disidencias sexuales y de género enfrentan diversas problemáticas en la actualidad, lo cual ha motivado numerosas investigaciones, puesto que las características binarias presentes en nuestra sociedad han comenzado a ser cuestionadas tanto por individuos como también por colectivos que abogan por los derechos de las comunidades LGBTIQ+¹. En el transcurso del tiempo han existido diferentes autores que abordan la materia, a partir de sus trabajos investigativos y experiencias han establecido conceptos claves respecto a este asunto, los cuales permiten entender a esta diversidad desde una nueva mirada como disidencias sexuales, perspectiva que se encuentra basada en la construcción social y cultural del sexo y género. Junto con ello, existen marcos legales internacionales y nacionales que regulan y velan por el cumplimiento de los derechos de las personas que se encuentran fuera de la heteronormatividad. Aquellas nuevas formas de entender la diversidad sexual y de género, establecen la existencia de:

(...) múltiples posibilidades en las que las personas pueden vivir las sexualidades en relación a su sexo, género, identidad de género, expresión de género, preferencia sexual, orientación sexual y expresiones comportamentales de la sexualidad, categorías relativamente independientes unas de las otras y que en su conjunto interseccionado forman una compleja identidad sexual (...). (Molina, 2020, p. 2)

¹ LGBTIQ+: Lesbianas; Gays; Bisexuales; Transgéneros, Transexuales y Travestis, Intersexuales y Queer. El “+” representa a todas las individualidades que no están representadas por las siglas anteriores.

De este concepto se despliegan una serie de definiciones en torno a la construcción de la identidad sexual y de género de una persona. Entonces, ¿qué se entiende por identidad sexual y de género?

Para comprender esto, primeramente se debe determinar que el sexo y el género son dos términos distintos. Para Élide Vargas Barrante.s (2013), el sexo es un conjunto de características biológicas que definen al espectro de seres humanos como machos o hembras. Sin embargo, Tarducci y Zelarallán establecen que “el concepto de género afirma que aprendemos a ser hombres y mujeres según lo que las sociedades van definiendo como lo propio de lo femenino y lo masculino” (2016, p. 17). Es decir, el género es una construcción social, que varía según el contexto cultural en el cual nos encontramos, “por lo tanto, lo socialmente considerado masculino y femenino constituye una relación social, cultural e histórica específica. (...) no hay nada ‘natural’ en cómo expresamos la femeneidad y la masculinidad (...)” (Tarducci y Zelarallán, 2016, p. 17). Pese a que se hayan determinado que el sexo y el género son dos términos distintos no se pueden separar entre sí, ya que el sexo no es solo un fenómeno biológico como plantea Vargas, sino que también se entiende como una construcción con base en lógicas binarias de género, puesto que a las personas se les asigna un sexo al nacer según la construcción y percepción que tiene la sociedad de los genitales. Es así, como los seres humanos van transitando y construyendo sus propias identidades, las cuales se generan a partir de las experiencias y sentires de cada individuo. Por ello, se define la identidad de género como:

[L]a vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea

libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Lampert, 2017, p. 3)

Se puede afirmar que la identidad de género está presente en todas las personas, las cuales como menciona el autor pueden corresponder o no a las lógicas sociales, como lo es el binarismo de género. Por lo que, dependiendo de la identidad con la cual se identifique un individuo se puede catalogar en cisgénero, transgénero, transexual, intersex y persona no binaria². En particular, este estudio se ocupará del concepto transgénero, que para la Asociación Americana de Psicología (2011) define a personas cuya identidad de género, expresión de género o conducta no se ajusta a aquella generalmente asociada con el sexo que se les asignó al nacer. De acuerdo a esto, se puede afirmar que las personas transgénero sienten una disconformidad con sus partes corporales y lo que se ha construido socialmente sobre la base de estas, aunque en ocasiones no existe rechazo al cuerpo.

Por otro lado, es necesario definir lo que es expresión de género, para que no se confunda con el término anteriormente mencionado, esta se define como: “La manifestación externa de los rasgos culturales que permiten identificar a una persona como masculina o femenina conforme a los patrones considerados propios de cada género por una determinada sociedad en un momento histórico determinado” (CIDH, 2008, p. 17). Es decir, la expresión de género es la manifestación externa que hace la persona y esta puede coincidir o no con lo que conocemos socialmente como lo masculino y lo femenino, o sea, algunas personas pueden optar por destruir lo que está establecido, creando nuevas formas de expresar su género.

² Persona cisgénero: Su identidad de género coincide con su sexo asignado al nacer.

Persona transgénero: Su identidad de género no coincide con su sexo asignado al nacer.

Persona transexual: Su identidad de género no coincide con su sexo asignado al nacer y opta por una intervención médica.

Intersex: Nacen con una anatomía sexual, órganos reproductivos o patrones cromosómicos que no se ajustan a la definición típica del hombre o de la mujer.

Como individuos vamos construyendo nuestros gustos, formas de ser, de sentir, de expresarnos y mostrarnos frente a la sociedad, pudiéndose asemejar a lo establecido como “natural”, o más bien como se ha mencionado, a la construcción de realidad creada y establecida como orden normal o natural, o simplemente estar fuera de esta “normalidad”. Este el caso de las personas transgéneros, las cuales tienen una identidad sexual, y construyen su identidad de género al igual que las personas cisgénero, pero no se basan en esta construcción autoimpuesta, lo que genera distintos tipos de discriminación en distintos ámbitos, por parte de la sociedad para este grupo de personas, ya sean adultos o niños, siendo estos últimos los más dañados, debido a la sociedad adultocentrista en la que vivimos.

Como se mencionó anteriormente, existen leyes a nivel internacional que protegen a las personas frente a los distintos tipos de discriminación, como es el caso de los Derechos Humanos (desde ahora Derechos Humanos(es)), donde existen una serie de artículos que ratifican que toda persona posee los derechos planteados en esta declaración. Por lo tanto, todo ser humano tiene derecho a ser respetado, independiente de su identidad sexual, por el solo hecho de ser persona. Es importante mencionar que esta declaración ha incluido artículos que promueven los derechos de personas LGBTIQ+, además, de protegerles de discriminación y violencia por su orientación sexual. La modificación a esta declaración está actualmente reconocida por el Estado chileno.

Además de lo anterior, se encuentra la Declaración Universal de los Derechos del niño(desde ahora Derechos del niño(e)) (1989), la cual plantea que niños y adolescentes son sujetos de derecho en su desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones, siendo el Estado quien deberá garantizar que esto se cumpla. Además, esta declaración promueve la identidad de los niños.

Por otro lado, se encuentra la Convención de Yogyakarta (2007), que legisla sobre los Derechos Humanos(es) relacionados con la orientación sexual y la identidad de género. Esto

surge debido a la discriminación y violencia recurrente hacia las personas LGBTIQ+, creándose 29 principios que garantizan la no discriminación, la protección frente abuso, ya sea sexual o de poder, además del derecho a vivir libremente independiente de su identidad u orientación.

Sobre la base de todos estos marcos legales internacionales, es que en Chile organizaciones como el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (desde ahora MOVILH), Iguales y otras, han luchado para que en el país se creen marcos normativos en contra de la discriminación a las identidades de género, es por ello que en el 2012 se crea la Ley 20.609 (Ley Zamudio), que establece medidas en contra de la discriminación, está sanciona la discriminación arbitraria e incluye en sus categorías protegidas la orientación sexual y la identidad de género.

En el año 2018 se aprueba la Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, en el artículo 2 de este documento se declara que su objetivo es:

“Regular los procedimientos para acceder a la rectificación de la partida de nacimiento de una persona en lo relativo a su sexo y nombre, ante el órgano administrativo o judicial respectivo, cuando dicha partida no se corresponda o no sea congruente con su identidad de género.” (Ley 21.120, Art. 2, 2018)

Es importante mencionar, que esta ley no contempla a las personas menores de catorce años, por esta razón actualmente hay un proyecto en el parlamento para poder corregir dicha problemática, puesto que desde las organizaciones que abogan por el respeto a las diversas identidades de género, se plantea que esta se puede descubrir por parte de les individuos desde la primera infancia.

Aunque el marco normativo nacional e internacional ampara el derecho de les niñes y jóvenes a no ser discriminades y vivir libremente su sexualidad y género, los modos relacionales presentes en nuestra sociedad responden a lógicas binarias de género, por lo que persisten las situaciones de violencia y discriminación hacia las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, dentro de dicho grupo existen individues menores de edad, por lo que deben asistir a espacios educativos dando cumplimiento a su derecho de ser educades. No obstante, al interior de estos lugares han existido casos discriminatorios, producto de los cuales se ha negado la matrícula a les estudiantes con una identidad de género y sexual diversa, es por ello que fue necesario abordar y regular al respecto en el marco educativo nacional, ya que en las escuelas se debe garantizar la educación de les estudiantes en un marco de bienestar, lo que implica la aceptación y el respeto por las disidencias sexuales.

En el ámbito educativo en el año 2015, se aprueba la Ley 20.845 de inclusión escolar, la cual regula la admisión escolar, establece el fin del financiamiento compartido y prohíbe el lucro en instituciones educativas que reciben aportes estatales. Dentro de esta, se postula que “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (Ley 20.845, art. 3, 2015). Además, el artículo determina que el sistema debe eliminar las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje de todes les estudiantes.

Por último, es necesario mencionar que en el año 2015 se crea el Decreto 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Dentro de este se postulan principios y definiciones para orientar las adecuaciones curriculares, uno de estos es la inclusión educativa y valoración a la diversidad, el cual está enmarcado en que:

El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. (MINEDUC, 2015, p. 14)

Desde esta perspectiva, el sistema educativo no debe por ningún motivo excluir y discriminar a las diversidades existentes dentro del aula de clases, por el contrario, debe resguardar su permanencia y progreso dentro del sistema escolar.

En relación con ello, el MINEDUC ha elaborado, en colaboración con otros organismos y personalidades civiles, una serie de documentos que contemplan consideraciones para la inclusión de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, entre los cuales se encuentran: el *“Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras”* realizado el año 2011, y que pretende ser una base teórica considerando la perspectiva de género para los docentes; *“Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”* publicado el 2012, que tiene como objetivo relevar el rol de la comunidad educativa en la formación en sexualidad integral; *“Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018”* hecho el 2015, el cual compone un resumen del enfoque de género impulsado por el MINEDUC, por medio de conceptualizaciones y normativas nacionales e internacionales existentes en la temática; las *“Guías pedagógicas: eduquemos con igualdad”* hechas el 2016, este material está compuesto por cuatro guías pedagógicas con el fin de ser implementadas en las instituciones educativas como un apoyo para la reflexión en torno a la influencia de los estereotipos de género en los intereses vocacionales de los estudiantes; el documento llamado *“Reuniones con la familia”*, creado el año 2016 con el fin de entregar orientaciones para abordar la educación sexual integral en toda la comunidad educativa; la *“Circular 0768”* elaborada el año 2017, que establece los derechos de los estudiantes trans en el área educativa; finalmente *“Orientaciones para la inclusión de las*

personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex”, documento realizado en 2017, que compone una guía para todos los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de avanzar hacia una cultura de respeto de los Derechos Humanos(es).

Pese a existir distintas leyes, convenciones, decretos y orientaciones a nivel nacional e internacional, que promueven el reconocimiento y la no discriminación a las distintas identidades de género y sexuales, a nivel escolar y social, sigue existiendo evidencia de discriminación específicamente a niñas trans, ya sea por parte de los estudiantes, docentes, apoderados o las mismas instituciones. De acuerdo con lo expuesto por la Red iberoamericana de educación LGBTI, en Chile el 40% de los estudiantes, el 55% de los profesores y el 31% de los padres, madres o tutores, han conocido al menos a una persona que ha sido discriminada en las aulas en razón de su orientación sexual o su identidad de género, además el 39% de los estudiantes conoce algún caso de discriminación desde el cuerpo directivo o docente, así como también un 10% indicó que ocurren a veces y un 12% indicó que suceden siempre. (2016)

La escuela es un espacio diverso en el que interactúan distintas personas, lo que conlleva a crear una cultura escolar, la cual reproduce la cultura presente en la sociedad, pero en un espacio más acotado. “La escuela desde la modernidad, constituye un espacio público (...). Desde esta perspectiva en el contexto escolar se producen y reproducen las significaciones sociales y políticas macro y micro que constituyen la vida social política de los sujetos y sus identidades” (Rendón, 2011, p. 449). Por lo que si en este espacio se reproducen las significaciones sociales, se reproducirá la cultura discriminatoria presente en Chile, la cual se evidencia en el trato que se le otorga a las niñas trans, a los cuales recién desde el 2018 se reconoce su identidad, más allá de su biología.

Debido a esto, la escuela pese a ser un espacio diverso, solo incluye a la “normalidad” que se crea y naturaliza por la cultura dominante, siendo esta el patriarcado y el binarismo de género.

Es así como la escuela se muestra como un espacio inclusivo, pero a la vez como uno que no acoge a las “minorías” que desencajan del sistema que proponen como el adecuado.

La escuela, también ha perpetuado un concepto de infancia o de joven, que desde su devenir histórico (...), se ha definido como ‘naturaleza’ biológica-psicológica, de estadios, rótulos y definiciones organizadas en corpus teóricos heredados de la ciencia positiva, observándolo como fenómeno natural más que construcción social. (Rendón, 2011, p. 450)

De este modo la institución escolar reproduce este sistema binario, el cual se ha mostrado como, algo natural y biológico, sin comprender que esta división “hombre-pene” y “mujer-vagina”, es una construcción social, la cual le ha otorgado roles a estas denominaciones, siendo reproducidas por los centros educativos desde la infraestructura, por ejemplo los baños, hasta las distinciones que realizan los docentes acerca de los estudiantes, en cuanto a su género y el desarrollo integral de ellos.

Al respecto, el MINEDUC establece que en los espacios educativos existe un rol normativo que influye en la construcción de las identidades de los estudiantes:

Esto opera a través de estereotipos, sesgos y discriminaciones, que devienen en desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación. Todo ello influye y afecta la adquisición de conocimientos y la construcción de

identidades y aspiraciones del futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema, incidiendo en el desarrollo integral de las personas durante su trayectoria educativa. (2017, p. 9)

Les docentes quienes forman parte de este espacio, juegan un rol fundamental en la construcción de identidad de sus estudiantes, ya que a partir de las concepciones que traen consigo, es cómo se relacionarán con les niñas, y como crearán espacios realmente inclusivos, o por el contrario espacios discriminatorios.

Desde esa mirada discriminatoria surge la invisibilización de las identidades trans, quienes son rechazadas y violentadas en los espacios educativos, ya que no se respeta su identidad, su nombre social ni su expresión de género. Esto se ve reflejado en que les niñas deban entrar a los baños según su sexo asignado al nacer y no el acorde a su identidad de género, pese a la existencia de la circular de educación 0768, siendo esta una forma de negar su identidad, pasando por alto los Derechos Humanos(es) de esa persona, ya que transgrede completamente su libertad de expresión. Por ende, se puede determinar que la escuela además de generar una violencia directa hacia les niñas trans, por parte de sus compañeres y/o docentes, genera también violencia simbólica, entendiéndose esta como “(...) violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento.” (Bourdieu, 1998, p. 5). De esta forma, se impone el cumplimiento de normas que responden al binarismo de género, sin comprender que existen otras maneras de pensar y expresar el género.

A partir de la invisibilización y discriminación a les niñas y adolescentes trans dentro de la sociedad, es que se crea la Fundación Selenna, la cual es un organismo de protección a la infancia transgénero que acoge y apoya los procesos de transición de les niñas y sus familias,

velando por el cumplimiento de la Ley 21.120, que resguarda el derecho de identidad de la comunidad Trans en Chile. Asimismo, la Fundación al notar que las escuelas de Educación Formal no son un lugar seguro para les niños trans, puesto que allí son expuestos a constantes discriminaciones por parte de los miembros de la comunidad educativa, crea la “Escuela Amaranta” de Educación No Formal. Esta tiene su foco en responder las necesidades de cada una de les estudiantes que por diversas razones ya no se encuentra en la Educación Formal, les que optan o son impulsades debido a la discriminación, a elegir esta modalidad educativa. Por ello, la Fundación Sellenna crea este espacio educativo No Formal con el fin de conformar un lugar seguro para que ellos se eduquen, transformándose en el primer colegio creado para niños y adolescentes transgénero en Latinoamérica.

La “Escuela Amaranta” inició su funcionamiento el 3 de abril del 2018, en una junta de vecinos ubicada en la Villa Olímpica de la comuna de Ñuñoa, iniciaron su trabajo educativo con 6 estudiantes acompañades por un equipo de educadores voluntaries. Con el paso del tiempo la cantidad de estudiantes fue aumentando por lo que comenzaron a desarrollar mecanismos de difusión para congregar a más docentes y de esta manera garantizar el acceso educativo a les niños y jóvenes transgénero (desde ahora trans), de esta forma dicho espacio educativo tiene como propósito

Acompañar, proteger, educar y fortalecer el desarrollo autónomo, libre y consiente de la infancia Transgénero y Cisgenero, a través de un programa de acompañamiento educativo, que prioriza el fortalecimiento de habilidades sociales y académicas, que dignifiquen de manera constante e informada, el desarrollo de la infancia en todos los ámbitos, fundamentalmente el de la identidad. Promoviendo espacios que valoren la diversidad en todas sus formas. (Fundación Sellenna, 2020, p. 1)

Viendo todo lo anteriormente expuesto es que surge el problema de investigación, pues pese a que exista toda una normativa legal nacional e internacional que resguarda la inclusión de todas las personas sin distinción de género, específicamente para respetar a las personas transgénero dentro de la sociedad, se les sigue discriminando por su identidad de género. De igual modo, aunque existan distintos decretos y leyes para que dentro de los espacios educativos se respeten las identidades de género de todas las individuos, en las escuelas regulares se sigue perpetuando este tipo de discriminación e invisibilizando a la identidad de los niños y adolescentes trans. A raíz de la exclusión hacia los niños y adolescentes trans en nuestro país es que surge la “Escuela Amaranta”, como un espacio educativo seguro para la comunidad trans, y de esta forma creando un lugar inclusivo, que respete la libertad y diversidad de cada integrante, pero que surge desde la exclusión del sistema, como consecuencia de todo lo que han vivido históricamente como personas minimizadas e invisibilizadas. Es así que nace la necesidad de problematizar el cómo los educadores de este espacio, mediante su labor contribuyen y ayudan a respetar y valorar las identidades de todas las estudiantes. Con base en todo lo anterior es que surgen las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación

- 1) Desde las voces y concepciones de los educadores ¿Cuáles son los procesos inclusivos que vivencian los niños trans de la “Escuela Amaranta”?
- 2) ¿Cuáles son las concepciones de los educadores de la “Escuela Amaranta” respecto a la temática de identidad de género e inclusión socio-educativa?
- 3) Según los educadores de la “Escuela Amaranta” ¿cómo es la relación entre los educadores y los estudiantes con respecto a los procesos inclusivos y construcción de identidad?

- 4) ¿Cuál es la organización curricular y las prácticas pedagógicas que los docentes de la “Escuela Amaranta” llevan a cabo a fin de favorecer la inclusión socio-educativa de los niños trans?

Objetivos de la investigación y justificación de la investigación

Objetivos de la investigación

objetivo general.

Develar los procesos inclusivos que vivencian les niñes trans del centro de educación no formal “Escuela Amaranta”, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores de la comunidad socio-educativa.

objetivos específicos.

- 1) Identificar las concepciones de les educadores de la “Escuela Amaranta” respecto a la temática de identidad de género e inclusión socio-educativa.
- 2) Establecer la relación entre les educadores y les estudiantes con respecto a los procesos inclusivos y de construcción de identidad, desde la perspectiva de les educadores.
- 3) Distinguir la organización curricular y las prácticas pedagógicas que les educadores de la “Escuela Amaranta” llevan a cabo a fin de favorecer la inclusión socio-educativa de les niñes trans.

Justificación de la investigación

La presente investigación pretende visibilizar una realidad educativa, que se ha excluido de los establecimientos tradicionales a causa de las prácticas discriminatorias presentes dentro del sistema educativo chileno. Por ende, la “Escuela Amaranta” se crea para generar espacios inclusivos olvidados en la educación tradicional, específicamente para niñas y adolescentes trans, siendo los educadores quienes llevan a cabo formas distintas de relacionarse a través de la aceptación e inclusión a la diversidad sexual y de género.

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del enfoque crítico, puesto que pretende mirar la realidad desde las propias concepciones de los educadores, teniendo en cuenta las relaciones asimétricas, las diversas problemáticas que sufre la comunidad trans en el ámbito educativo y cómo lo abordan desde su práctica, considerando las normativas y relaciones sociales de nuestra cultura, puesto que como afirma Fraser “el sólo reconocimiento basta para recoger todos los déficits normativos de la sociedad contemporánea, todos los procesos que los generan y todos los retos políticos a los que se enfrentan quienes buscan un cambio emancipador” (citado por Hincapié, 2015). Relacionado con lo anterior, Román (2021) expone que para la implementación de la inclusión educativa debe situarse en el enfoque crítico, puesto que se tensiona políticamente la realidad que se reproduce culturalmente en función del poder y violencia simbólica por medio de prácticas político-educativas de dominación. Por lo tanto, el modelo Poscrítico del currículum dirige el quehacer hacia la construcción de identidad, alteridad, diferencia y subjetividad, el cual propondrá nuevas temáticas dentro de las cuales encontramos el género, la diversidad, la inclusión, entre otras.

Desde esa misma perspectiva, es que surge la reflexión en torno al lenguaje utilizado, puesto que “A través del lenguaje se establece una estrecha relación con el pensamiento, interpretando la realidad en que vivimos, reflejando lo que la sociedad es en cada momento (...)” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 4), lo anterior se desprende de que en la sociedad existe un sexismo en la utilización del lenguaje, puesto que su uso se relaciona con la

discriminación en razón de sexo y género, al respecto desde personalidades de disidencias sexuales y feministas surge la utilización de un lenguaje inclusivo, el cual aboga por la visibilización e inclusión de estos sujetos, por lo que se comprende que el lenguaje crea y refleja las realidades sociales existentes. Entonces, “(...) el lenguaje inclusivo hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o bien hace evidente el masculino y el femenino, evitando generalizaciones del masculino para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 4). Es por ello, que para efectos de esta investigación se emplea el lenguaje inclusivo.

El propósito de esta investigación es develar los procesos inclusivos que vivencian les niños trans de la “Escuela Amaranta”, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores del establecimiento. Es necesario mencionar que esta temática de investigación ha sido poco abordada desde el ámbito educativo, ya que recién en siglo XXI se ha comenzado a abordar y legislar sobre la temática en educación, como es el caso de la Circular 0768 la cual visibiliza en el espacio escolar formal a las identidades trans promoviendo la no discriminación e inclusión. Pese a lo anterior, en las escuelas se perpetúa la exclusión y discriminación de identidades no hegemónicas, por lo que al mostrar esta realidad se pretende que otros educadores o instituciones educativas puedan conocer esta realidad y tomarla como referente para sus acciones pedagógicas, y así aportar en los procesos inclusivos de las identidades trans en los distintos espacios educativos. Asimismo, se espera contribuir en el proceso de construcción de la escuela investigada, entregando soportes teóricos para sustentar sus acciones, y así potenciar el proceso de visibilización de este contexto y de les estudiantes, además, tiene la intención de contribuir como insumo para futuras investigaciones.

Debido a todo lo anterior, en esta investigación se dará a conocer una realidad socio-educativa que ha sido invisibilizada y negada, partiendo de la premisa de que todas las personas tienen el mismo derecho a ser educades, enfocándose por tanto en la inclusión socio-educativa, permitiendo que surjan otros campos investigativos que favorezcan una educación para todes.

Marco Referencial

1. CAPÍTULO UNO: Identidades trans en resistencia a la heteronorma y el sistema binario.

1.1 norma, heteronormatividad y sistema binario.

La sociedad hace años está regida por una heteronormatividad y ha considerado el género como una norma, pero al encontrar estos conceptos en la literatura, ¿se entiende su significado y desde dónde surge? Al hablar de heteronorma o género como norma, se hace alusión a que existe una norma imperante, por lo que para comprender su significado primeramente se debe comprender qué es una norma y cómo esta rige la sociedad. Este término se comienza a utilizar a finales del siglo XVIII, permitiéndole a un grupo de la sociedad ejercer poder frente a otros, con relación a las formas de vivir y de relacionarse, basándose en un poder disciplinario. Hernández define este poder como “(...) un poder que asienta su funcionamiento en la efectividad productiva de la norma -productividad ésta en cuanto a saberes, objetos de estudio, mecanismos de control, vigilancia y corrección, individuos, etc.” (2013, p. 85). Siendo esto según el autor “un poder que produce saber, y ese saber tiene la forma de la normalización (...)” (Hernández, 2013, p. 89).

Por lo anterior, es importante comprender qué se entiende por norma y por normalización, “Una sociedad normalizadora fue el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida” (Foucault, 1976, p. 86), la norma es el modo en que las instituciones y dispositivos de poder influyen, categorizan, jerarquizan y dan valor a la vida y los cuerpos, estableciendo un modo correcto de ser en la sociedad, dependiendo del género y el contexto social en que surgen. “George Canguilhem (1966) afirmaba que la ‘norma’ es un concepto ‘polémico’ (p. 187), y Michel Foucault (1975) entenderá lo polémico como lo (...) ‘político’ (...)” (citado por

Hernández, 2013, p.81), la norma tiene un funcionamiento político en el contexto de la sociedad disciplinaria. Para Hernández (2013) esto es polémico puesto que la norma siempre provocará enfrentamiento, pues va a suponer que existe algo anormal dentro de la sociedad que se debe normalizar.

Butler (2004), define la norma como algo que opera en las prácticas sociales desde la normalización, siendo estas generalmente implícitas en la sociedad y la forma en que se visualizan es a través de los efectos que generan. Es así que cuando las personas no son parte de esta norma homogeneizante, existe opresión y discriminación para estas. “Las normas pueden ser explícitas; sin embargo, cuando funcionan como el principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen implícitas (...)” (Butler, 2004, p. 69), es decir, cuando son normalizadas en la cotidianidad, estas se comienzan a naturalizar, siendo difíciles de visualizar.

En base a lo anterior, Hernández entiende la normalización como:

“(...) la acción de la norma por la solicitud de lo anormal, ha de entenderse siempre como una exigencia, una lucha en contra de un dato que no se ajusta a su forma, aun cuando no le sea precisamente extraño ya que se torna inteligible de forma negativa en función de la exigencia que se le impone.”

(2013, p. 92)

Haciendo referencia a que, al ser una exigencia es algo que se impone de manera violenta, por ende, la persona que se escapa de esta normalización debe ser castigada o corregida. Por lo que una norma es una imposición que siempre ejerce violencia, ya sea simbólica o explícitamente, a todos quienes no logren encajar frente a lo impuesto como normal, siendo esta normalidad exigida por un grupo que pretende mantener el poder de la sociedad a través del

dominio de las vidas de las personas. Según Foucault (1976) se entiende que la disciplina es la nueva forma de ejercer poder, y esta se produce a través de la valoración del cuerpo.

Respecto a lo planteado por Hernández y Foucault, se puede establecer que cada sociedad y cultura poseen sus propias normas, que deben ser cumplidas por los sujetos con el fin de mantener una vida en sociedad lo más homogeneizante y controlada posible, por lo que las personas que se escapan de la norma son castigadas e invisibilizadas. Asimismo, existen distintos tipos de normas, siendo una de estas el género.

Para entender el género como norma, es importante comprender que se entiende por género³, para Butler:

El género no es exactamente lo que uno «es» ni tampoco precisamente lo que uno «tiene». El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. (2004, pp. 69-70)

De acuerdo a lo planteado por la autora se entiende que el género es una construcción social que no se rige por la corporalidad de los sujetos, sino que es una manera de normalizar, dividir y categorizar a las personas, otorgándoles formas de comportarse según los cánones que la sociedad indica que son correctos según un “tipo de cuerpo” o “sexo”.⁴ Asimismo, Butler postula que el género es una norma ya que “(...) sugiere que está siempre tenuemente

³ Este concepto será abordado con mayor profundidad más adelante.

⁴ Más adelante se verá como es que el sexo también es una construcción social.

incorporado en cualquier actor social” (2004, p. 69). Con esta frase la autora hace referencia a que el género está tan normalizado y naturalizado en las sociedades que nunca nos posicionamos fuera de él.

Por lo tanto, la norma del género replica un tipo de saber, que propone formas de comportamiento, en donde la sociedad y los individuos son controlados a través de su cuerpo y disciplinados por los parámetros que la norma exige, ya que si no encajan con lo propuesto son discriminados y rechazados por la sociedad, es ahí donde se visualiza la norma como entidad castigadora hacia la anormalidad.

Butler, expresa que la sociedad necesita la norma, con esto se refiere a que en “(...) nuestras propias vidas y la persistencia de nuestro deseo dependen de que haya normas de reconocimiento que produzcan y sostengan nuestra viabilidad como humanos” (2004, pp. 57-58). Con esto la teórica intenta explicar cómo opera la norma en la sociedad actual, en donde dice que transitamos constantemente por esta, por esa razón no la cuestionamos y la seguimos replicando, es más nos sometemos a ella. “Como el sometimiento posibilita la existencia, dicha existencia queda condicionada de forma inconsciente al sometimiento.” (Pujal y Amigot, 2010, p. 141). Los seres humanos se someten para ser reconocidos como tal, y la norma les otorga ese reconocimiento a través de una homogeneización como sociedad, que produce un control y una calma, ya que se disfraza de protección, siendo realmente un mecanismo de control de los individuos y la sociedad.

Según Pujal y Amigot (2010), el género como dispositivo de poder reproduce la dicotomía del sexo y las relaciones de poder entre varones y mujeres, “(...) aunque el poder esté en todas partes, el dispositivo de género opera, de maneras distintas, subordinando a las mujeres, algo que en algunas analíticas del poder se olvida.” (Pujal y Amigot, 2010, p. 135). Es así como el género opera para que lo femenino esté subordinado a lo masculino, ya que según estas autoras la mujer se ve como un objeto que se constituye a partir del hombre, debido a ello “(...) la

feminidad ha sido objeto de una enfática construcción discursiva normalizadora desde hace dos siglos en occidente.” (Pujal y Amigot, 2010, p. 135). Para las autoras, a través del saber se han construido discursos sobre lo femenino y la mujer, por lo tanto, esto implica una relación entre saber y poder.

Desde la concepción de género como mecanismo de poder, en donde lo masculino se impone a lo femenino, es que se comienza a hablar de esta dicotomía “hombre-mujer” lo que conlleva al binarismo de género o al pensamiento binario:

(...) el binarismo de sexo - género, el que asume una supuesta correspondencia entre sexo y género basada en la corporalidad y, fundamentalmente, en la genitalidad. Por ello, concibe sólo dos sexo - género posibles, legitimando sólo a hombres y mujeres cisgénero, limitando la multiplicidad de posibilidades de identidades y cuerpos en el mundo. (Bodenhofer, 2019, p. 3)

La autora expone este binarismo como la creencia que en la sociedad existen solo hombres y mujeres como algo único que define ciertas actividades, emociones y anatomía para cada uno de los géneros. De igual modo Martínez plantea que “Judith Butler (1999) detecta el componente heterosexista que atraviesa el binomio masculino/femenino. A su criterio, es la categoría de diferencia sexual la que determina, en última instancia, los criterios de inteligibilidad dentro del campo social.” (2011, p. 135). Butler, al referirse a la categoría de la diferencia sexual, pretende delimitar que el componente heterosexista está presente y determinado por el sistema binario de género, en donde se cree que existe una congruencia entre sexo - género y orientación.

Desde lo anterior, es que se puede determinar que la heterosexualidad como norma pretende controlar la sexualidad de los seres humanos y evitar que se alejen de los constructos

impuestos, ya que “(...) la heteronormatividad (entendida como la ideología que hace parecer a la heterosexualidad como la única orientación sexual, normal, natural y válida), forma parte de la biopolítica, dado que incluye prácticas que naturalizan la heterosexualidad reproductiva y acallan a la homosexualidad” (Serrano y Balbuena, 2015, p. 173). Es así como la heteronormatividad obligatoria pretende que la heterosexualidad sea la única orientación válida, normal y natural, invisibilizando la homosexualidad.

Asimismo, Butler (1990), plantea el concepto de matriz heterosexual, haciendo alusión a:

Un modelo discursivo/epistemológico hegemónico de inteligibilidad de género, el cual da por sentado que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad. (citado por García-Granero, 2017, p. 260)

Es así como Butler afirma que dentro de esta matriz heterosexual se encuentra siempre el binomio masculino/femenino, y establece una causalidad entre sexo - género - deseo y práctica sexual, invisibilizando a todo lo que se escape de la heteronormatividad, controlando de esta manera la sexualidad de los seres humanos. Por lo que la homosexualidad, es castigada, discriminada y vista como un aspecto negativo de esta sociedad. Desde este punto se observa como la heterosexualidad se comporta como una norma, ya que establece cómo deben ser los comportamientos, sentimientos y gustos de las personas, haciendo creer que estos mecanismos de control son procesos naturales en la construcción de la identidad de las personas, dado que “(...) la norma se encubre y se disimula, procede en la sombra, y se viste con el disfraz de la necesidad natural.” (Hernández, 2013, p. 101)

1.2 los seres humanos y su construcción de identidad.

Para Maturana los seres humanos somos en el lenguaje, entendiendo que “El mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos (...)” (1995, p. 11). Con esto el biólogo se refiere a que lo humano surge en el lenguaje, en el conversar y en la emoción, esto es lo que nos distingue como seres humanos. El autor define el lenguaje como coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales, haciendo referencia a que las personas se coordinan con otras personas a través de las acciones que van generando, y la repetición de estas permite el surgimiento del lenguaje. Asimismo, “(...) los participantes en el lenguaje se gatillan mutuamente cambios estructurales que modulan sus respectivas dinámicas estructurales, estos cambios estructurales siguen a su vez cursos contingentes al curso que siguen las interacciones recurrentes de los participantes en el lenguajear” (Maturana, 1995, p. 21). Por lo tanto, el lenguaje a través de la recursividad de sus coordinaciones consensuales va construyendo realidades que generan transformaciones en los individuos, ya que permite, por ejemplo, generar nuevas conductas o cambiar ciertos comportamientos a través de la ampliación de los dominios de acciones.

Con relación a lo anterior, Maturana (1995) propone que los seres humanos se construyen a través de un proceso individual y colectivo, siendo inseparable lo social de lo individual. Por lo que las personas se forman a partir de las interacciones que van generando, las cuales les permiten observar y crear un tipo de realidad, considerada única y legítima, que se condice con el contexto, historias y creencias en las cuales se desenvuelven.

Por lo tanto, la construcción de las personas se va generando en conjunto con la construcción de los sistemas sociales, surgiendo una relación inversamente proporcional entre ambas. De este modo, se entiende que las sociedades y sus normas se construyen a partir de conceptos y formas de relacionarse, que se van creando a través de las interacciones que crean los mismos humanos a través del lenguajear y el emocionarse. Por lo que los modos de comportarse y las conductas dependen directamente de las relaciones que se generan a través de los dominios de acciones, y las maneras de construir esa sociedad por medio del lenguaje.

(...) se es humano sólo de las maneras de ser humano de las sociedades a que se pertenece. Si pertenecemos a sociedades que validan con la conducta cotidiana de sus miembros el respeto a los mayores, la honestidad (...), ese será nuestro modo de ser humanos y de nuestros hijos. Por el contrario, si pertenecemos a una sociedad cuyos miembros validan con su conducta cotidiana la hipocresía, el abuso, la mentira y el autoengaño, ese será nuestro modo de ser humanos y el de nuestros hijos. (Maturana, 1995, pp. 15-16)

Para Maturana (1995) los sistemas sociales son una red de interacciones que se constituyen a través de las conductas, conservando una organización determinada, en donde todos los elementos que están dentro se afectan entre sí. Estos sistemas constituyen una red de interacciones, en donde los seres vivos crean formas de comportarse. Sobre la base de esto, se entiende que, si se ejecutan las conductas adecuadas para ese sistema social, se es aceptado, si no, se es rechazado. Esto ocurre en cualquier sistema social, una persona a lo largo de la vida puede pertenecer a muchos sistemas si es que adopta las conductas requeridas.

Por lo que los seres humanos naturalizan comportamientos y formas de ser que surgen desde las normas impuestas, las cuales determinan las vidas de las personas, al integrarse en la psiquis de la comunidad. Desde ahí, surge la interrogante de cómo esas vidas se van conformando en sociedad, cómo se va construyendo cada ser humano, es decir, cómo forjan su propia identidad. Para comprender esta construcción, primeramente, hay que saber qué se entiende por identidad.

Pilar Colas define la identidad como “(...) la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores.” (2007, p. 153). Por otro lado, “De acuerdo con Zavalloni (1973) la identidad tiene que ver con la organización de

cada individuo, en torno a las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece” (Rocha, 2009, p. 251). Por lo tanto, se entiende que la identidad es un proceso en el que los seres humanos se construyen como persona a partir de sus propias vivencias, las cuales están influenciadas por la socialización e identificación con ciertos grupos.

Para Isnardi y Torres la familia influye en esta construcción, pero no es la única que aporta en la identidad, ya que “(...) hay también significaciones compartidas por una época, que reúne elementos sociales, económicos, políticos y culturales: un lugar que carga de sentido palabras que indefectiblemente atravesarán este proceso” (2016, p. 106). Por consiguiente, en la construcción de identidad de los sujetos, influye la época en que se encuentren y la cultura presente en ese momento, a raíz de esto se desprende que la identidad es un proceso que puede ir cambiando a lo largo del tiempo.

Patricia García-Leiva (2005) al referirse al concepto de identidad, hace alusión a distintas teorías relacionadas con el tema, una de ellas es la “Teoría de la Identidad” de Stryker (1980), aquí se propone que la identidad es influida por una estructura social para mantener el orden, estando directamente relacionada con los roles que existen dentro de la sociedad. De acuerdo con esta estructura se distinguen tres niveles

El nivel más general (*large-scale*) hace alusión a las variables sociodemográficas: edad, sexo, etnia y estatus económico. El nivel intermedio serían aquellas estructuras sociales organizadas como el colegio, el barrio, o el trabajo, en las que se adopta un rol concreto, rol que va a depender de la *large scale*. Es decir, si se toma la categoría sexo, mujeres y hombres van a adoptar roles distintos dentro del mismo ámbito laboral. Por último, el nivel próximo sería aquel contexto inmediato donde se producen las interacciones personales más cercanas. Son los roles adoptados en este nivel los que se interiorizan

configurando la identidad. Dichos roles están determinados por las categorías sociodemográficas a las que se pertenece”. Stryker, Serpe y Hunt, 2000 (citado por García-Leiva, 2005, pp. 77-78)

Para los autores la identidad está influenciada por categorías macro, como lo son edad o etnia, las instituciones que posibilitan la socialización de las personas, y por la familia, siendo esta la que genera las primeras interacciones. Por lo que el desarrollo de la identidad está permeado por las interacciones que se dan dentro de estos tres niveles. García-Leiva propone que son los estereotipos los que mantienen el orden y las creencias que permiten el control, a través de formas de comportarse y de construir la identidad.

De esta manera, el proceso de construcción de identidad está permeado por las normas impuestas en la sociedad, siendo estas el género y la heteronorma, normativas que influyen directamente en el proceso de construcción de identidad de las personas, ya que, a través del género y la imposición a la heterosexualidad, los seres humanos surgen y se permean de estos discursos y lenguajes ya establecidos, para forjar a partir de lo ya impuesto su propia identidad. Siendo los estereotipos los encargados de perpetuar estas normas, catalogando de anormal lo que no se ajusta a la normativa impuesta (Isnardi y Torres, 2016).

1.3 disidencias sexuales, un cambio de paradigma.

El término diversidad sexual nace producto de las luchas sociales de ciertos grupos oprimidos que abogan por cambios frente a sus derechos sexuales y reproductivos, con el objetivo de ser reconocidos social y políticamente debido a la discriminación que viven a través de las relaciones de poder y violencia que ejercen las distintas instituciones sociales. Es por ello que la diversidad sexual

es un termino político, como los términos “gay”, “lesbiana”, “bisexual”, “heterosexual”, “sexualidad normal”, “perversión”, “transgénero”, “joto”, “marimacha”, “buga” y, al igual que estos, tiene implicaciones en la manera en que se nombran y, en consecuencia se construyen, diferencias sociales más o menos significativas, se configuran relaciones de poder y posibilidades de resistencia. (Nuñez, 2013, p. 403)

Por tanto, este concepto, es una forma de posicionamiento frente a la realidad que se configura desde la heteronormatividad, es por ello que no solo agrupa a las identidades de género y sexuales que se encuentran fuera de la norma, sino que también a las que son parte de esta, volviendo así a homogeneizar y normar a los sujetos que se identifican dentro de este término, ignorando su lucha y resistencia frente al sistema heteronormativo que les invisibiliza y discrimina. Con relación a ello, Núñez distingue tres usos problemáticos del concepto:

1) su uso como eufemismo o forma “decente” para referirse públicamente a individuos o grupos estigmatizados con palabras consideradas “vulgares”; 2) su uso como término “sombrilla” para agrupar a esos individuos o grupos estigmatizados por sus prácticas sexuales o su identidad sexo-genérica; 3) su uso para referirse a la “otredad” de la trilogía de prestigio “macho-masculino-heterosexualidad”. (2013, p. 406)

Entonces, el concepto de diversidad sexual es cuestionado y problematizado, tanto en su uso como significancia, surgiendo la necesidad de articular nuevos conceptos que nazcan desde las mismas personas que experimentan dicha opresión y no desde la heteronorma, viéndolos

entonces como sujetos garantes de derechos, y no bajo la estigmatización homogeneizadora de la norma, de ese modo surge el término de disidencias sexuales, respecto al cual Mogrovejo plantea que

Seguir hablando desde la disidencia sexual, y no desde la “diversidad sexual”, expresa un posicionamiento político de resistencia a todo intento de “normalización” o integración a una sociedad donde los financiamientos pueden transformar el sentido real de los problemas sociales y modificar las metodologías de trabajo y, en consecuencia, también los discursos. (2008, p. 71)

El concepto de disidencias sexuales surge entonces de la necesidad de cuestionar el discurso de la heteronorma, para poner de relieve las voces y la realidad de las personas que se identifican como parte de las disidencias sexuales, en una sociedad que les etiqueta y margina de acuerdo con las concepciones normalizadoras predominantes.

En el campo de los movimientos sociales se han ido diferenciando paulatinamente posturas ligadas a la “diversidad”, de aquellas que optan por el concepto de “disidencia” sexual, y que visibilizan la heterosexualidad como régimen político, detentando un posicionamiento crítico frente al paradigma de derechos que buscaría “ampliar las bases de la ciudadanía sexual y de género dentro del contexto de la democracia liberal”. Fiedler, 2015 (citado por González, Núñez, Galaz, Troncoso, Morrison, 2018, pp. 1-2)

De este modo resulta relevante comprender las nuevas formas de abordar los conceptos sexo y género, ya que favorecen a visibilizar y distinguir la identidad de las personas que se identifican dentro de las disidencias sexuales. A continuación, se expondrán las distintas perspectivas con relación a estos conceptos.

Durante mucho tiempo los conceptos sexo y género, eran utilizados de forma concordante y hacían referencia a las características sexuales biológicas con las que nacen los sujetos, las cuales estaban enmarcadas en el sistema binario, es decir, si nacen con pene o vagina, se les otorgaba la connotación de mujer/hombre y/o femenino/masculino. Relacionada con esa idea es que Rubin establece el concepto de “Sistema de sexo/género”, el cual define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1986, p. 97). Este término es la base explicativa del binarismo de género existente en nuestra sociedad, puesto que tiene como sustento para su funcionamiento la genitalidad de las personas, a raíz de la cual se establecen las disposiciones de sexo y género de cada individuo, lo que conlleva modos de actuar, ser y pensar en la sociedad.

Desde esta perspectiva moderna, las identidades eran explicadas gracias al orden de la naturaleza, dejando de lado las mediaciones sociales, culturales e históricas. 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. (Zambrini, 2014, p. 45)

Debido a que estos conceptos y modos de concebir la realidad son homogeneizantes, generan la marginación de las identidades construidas fuera de la dicotomía del “Sistema sexo/género”, es que en la década de los 80, nace el interés y búsqueda de nuevas concepciones que expliquen e incluyan a las minorías, contribuyendo a su vez en la visibilización de su

existencia y participación en el entramado social, estableciéndoles como sujetos de derechos. De este modo “la categoría de <<sexo>>, lejos de designar lo biológico, lo dado o lo inmutable, representa la interpretación contingente que una determinada sociedad realiza sobre la corporeidad humana, y, por lo tanto, es una categoría construida” (García-Granero, 2017, p. 254).

Por ello estas ideas basadas en la genitalidad, son la forma política en que el mundo regula, jerarquiza y provoca la opresión de los grupos minoritarios, siendo un modo de controlar y estandarizar las sociedades, procurando mantener la norma que privilegia solo a algunos sectores sociales, teniendo como resultado la creación de políticas públicas solo para los grupos dominantes de la población. Por lo tanto, se puede desprender que

Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés. Lo contrario vendría a decir que es el sexo lo que crea la opresión, o decir que la causa (el origen) de la opresión debe encontrarse en el sexo mismo, en una división natural de los sexos que preexistiría a (o que existiría fuera de) la sociedad. (Wittig, 1992, p.22)

Por otra parte, el concepto de género, así como el de sexo, también se encuentran bajo las directrices del sistema binario heteronormado, el cual busca establecer dos géneros, con características y roles sociales definidos para cada uno, lo que genera que las identidades de género que nacen al margen de esta dicotomía sean invisibilizadas, y no puedan elegir quienes, y cómo quieren ser frente a la sociedad, lo que ha generado una lucha social para ser reconocidos y aceptados. De aquella manera, “El concepto de <<género>> fue introducido para distinguir los aspectos socio-culturales y construidos, de los innatos y biológicos. Su función no era descriptiva sino fundamentalmente crítica, pues estaba destinado a facilitar la desarticulación de las relaciones ilegítimas de poder.” Puleo (citado por García-Granero, 2017, p. 254). La utilización de este término surge como una crítica al sistema binario y heteronormado

conformado en nuestra sociedad, por tanto, es un mecanismo de apertura hacia otras formas de configuración de los individuos, lo que implica un cambio de perspectiva frente a los conceptos utilizados en la temática, entonces

(...) comprender el género 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 la «anatomía» y el «sexo» no existen sin un marco cultural (como el movimiento intersex⁵ ha demostrado claramente). (Butler, 2007, p. 25)

De lo expuesto por la autora, es posible señalar que los seres humanos están situados en contextos socio-históricos y culturales específicos, que influyen directamente en la conformación del sexo y el género de cada persona, aquello al igual que los contextos en donde se encuentran situados, están en constante transformación o performatividad, por ello Butler propone que “decir que el género es performativo no es simplemente insistir en el derecho a producir un espectáculo placentero y subversivo, sino alegorizar las formas consecuentes y espectaculares en las que la realidad a la vez se reproduce y se contesta.” (2007, p. 53). Por lo tanto, el concepto de género es entendido como un mecanismo por el cual los sujetos reproducen y transforman simultáneamente la realidad, por ello tiene un carácter performativo, ya que es un aspecto de la persona que puede ser construido y modificado de acuerdo a sus creencias, vivencias y sentimientos. lo cual siempre está situado en un contexto específico. Aquello puede suceder de dicha manera, puesto que “Ni el sexo es lo natural, ni el género es lo cultural. Ambos están contruidos por medio de tecnologías sociales y biomédicas” Galceran (citado por García-Granero, 2017, p. 257), es decir, son dispositivos de poder contruidos culturalmente, los que

⁵ Todas aquellas situaciones en las que la anatomía sexual del individuo no se ajusta físicamente a los estándares culturalmente definidos para el cuerpo femenino o masculino. Muchas personas intersex son mutiladas al nacer para que sus genitales encajen en el binario de género. La principal lucha del movimiento intersex es detener estas mutilaciones y la patologización de su diversidad corporal. (Organizando Trans Diversidades, 2020)

regulan a los seres humanos en todo sentido, es por ello que estas estructuras pueden cambiar, permitiendo la comprensión y aceptación de la diversidad.

Desde la perspectiva de que el sexo y el género son construidos y pueden transformarse a lo largo de la vida de los sujetos, es que surgen los conceptos de identidad de género, expresión de género y orientación sexual.

De este modo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos(es) en concordancia con los Principios de Yogyakarta entiende la identidad de género como

(...) la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Organización de los Estados Americanos, 2015, p. 32)

La anterior definición es reconocida también por la asociación Organizando Trans Diversidades (desde ahora OTD), la cual está compuesta principalmente por personas de la comunidad trans de nuestro país. De esta forma, otros autores también han definido este concepto, como es el caso de Castellanos, quien define “la identidad de género como el sentido de sí mismo/a o del yo en lo que respecta a, o bien sentirse hombre o mujer, o bien sentirse incapaz de optar por ‘pertenecer’ a uno de los dos sexos, o fluctuar entre ambos” (Castellanos, 2016, p. 9). Entonces, la Identidad de Género es entendida como parte de la vivencia personal e

íntima de los individuos, por lo que depende solo de ellos la conformación y definición de este aspecto.

Con relación a la identidad de género es que a su vez surge la expresión de género, bajo la misma mirada la OTD, define a este concepto como la “Manifestación del género de la persona, que podría incluir la forma de hablar, manerismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros.” (2020, s.p.). Esta manifestación externa del género puede coincidir o no con los estereotipos normados sobre lo que implica ser femenino o masculino. Además, Bodenhofer establece que

La expresión de género corresponde a las formas de mostrar la identidad en el mundo social. Estas también están reguladas por el sistema de sexo-género binario: masculina para hombres y femeninas para mujeres; la androginia⁶ se construye como una categoría subalterna. (2019, p. 106)

Anteriormente, se ha establecido que el “Sistema sexo/género” es un mecanismo de poder que regula los distintos ámbitos de los sujetos, y como señala la autora influye también en la conformación de la expresión de género, por lo tanto existen expresiones ampliamente aceptadas por la sociedad, las que corresponden con las dicotomías hombre/mujer y femenino/masculino, mientras las que las expresiones que no encajan en las nombradas se establecen como categorías de menor valor en comparación a otras, lo que las sitúa en una posición de subordinación.

En cuanto a la orientación sexual de los sujetos, esta hace referencia a las relaciones con otros, de esta forma la OTD afirma que la orientación sexual es la “Capacidad de cada persona

⁶ El concepto de androginia proviene de los términos griegos andro, que significa hombre, y gyne, que significa mujer. Desde el ámbito psicológico, la androginia se entiende como un patrón de conducta que permite a los individuos expresar todo el conjunto de emociones y de posibilidades asociadas con los roles sexuales, sin atender a estereotipos sexuales. (Cardona, s.f., p. 1)

de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género” (2020, s.p.).

De este modo las concepciones bajo estos conceptos incluyen a las disidencias presentes en nuestra cultura y sociedad, visibilizándoles con la finalidad de ir avanzando en el acceso a sus derechos dentro de una cultura y sociedad heteronormada, teniendo a su vez relevancia en los cambios paradigmáticos y en las políticas sociales para la conformación de una sociedad diversa e inclusiva.

1.4 Hacia la inclusión de las Identidades Trans.

Dentro de las personas que se representan y expresan como parte de las disidencias sexuales es posible encontrar a las personas transgénero, que son aquellas que no están conformes con el género que les fue asignado al nacer, por lo que no siguen los ideales y estereotipos binarios impuestos por la norma social. En concordancia con lo anterior, la asociación OTD define a las personas transgénero como aquellas que

(...) no se identifican con la identidad de género que les asignaron al nacer y por lo tanto transitan de género para manifestar el que realmente les identifica.

Las personas trans construyen su identidad independientemente de tratamientos médicos o intervenciones quirúrgicas. Estos últimos corresponden al ámbito de la expresión de género más que a la identidad de género. (2020)

La comunidad trans a lo largo de la historia y en especial en los últimos años ha comenzado a luchar por la visibilización de su realidad en distintos espacios de la sociedad, proceso en el cual dentro del mismo colectivo, aparecen identidades con características y

realidades particulares que buscan ser reconocidas y respetadas, respecto a lo que se han establecido denominaciones tales como: transfemeninas, “personas asignadas al género masculino al nacer y que transitan hacia al género femenino, también se les llama mujeres trans” (OTD, 2020.); y transmascullinos, “personas asignadas al género femenino al nacer y que transitan hacia el género masculino. También se les llama hombres trans” (OTD, 2020, s.p.); y trans no binaries, “personas que no se identifican con el género asignado al nacer y que transitan hacia un género neutro, ni femenino ni masculino” (OTD, 2020).

Las concepciones antes descritas acerca de la identidad trans son bastante nuevas, puesto que los primeros cambios paradigmáticos surgen a finales de los años 90 e incluso aún en los años 2000 se encuentran en periodo de nacimiento en algunos países como Chile, puesto que antes no se hablaba de persona trans, sino que en un principio se hablaba de travesti, tal como se establece en el glosario de la OTD, este término se define de la siguiente forma:

Personas asignadas al género masculino al nacer y que transitan hacia al género femenino. Las travestis reivindican su derecho a ser travesti, no necesariamente quieren ser mujeres. Es una de las primeras identidades trans que surgen en el mundo occidental y que aún se mantienen sobretodo en clases sociales más vulneradas. (2020)

Aunque, nace como un término coloquial para referirse a hombres que disfrutaban vestirse como mujeres, surge después el término transexual, para describir a las personas que no se sentían conformes con el sexo asignado según su genitalidad, sin embargo, fue abordado desde la psicología, la medicina y las diversas instituciones sociales como una enfermedad, “El endocrinólogo Harry Benjamin es quién introduce el 1954 el término “transexualismo” y desarrolla los primeros criterios para el diagnóstico de transexualismo.” Benjamin (citado por Missé y Coll-Planas, 2010, p. 45) A partir de esto se fomentan la estigmatización y

patologización de las personas trans, hasta que se institucionaliza por medio de los documentos publicados por la Organización Mundial de la Salud (desde ahora OMS), de modo que

Esta clasificación mundial se transformó en un documento nefasto para las personas trans cuando en el año 1977 se incluyó dentro de las enfermedades mentales el transexualismo para describir a las personas que no se identificaban con el sexo asignado al nacer. (OTD, 2018)

Si bien, una de las formas de patologizar fue por medio de los documentos realizados por la OMS, también otras organizaciones fueron adoptando este término para referirse a enfermedades de origen psiquiátrico es así como la Asociación Psiquiátrica Norteamericana (desde ahora por su sigla en inglés APA) en su tercera edición del Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (desde ahora por su sigla en inglés DSM) publicado en el año 1980, en el que se incluye el término “transexualismo”, dirigido a les niñes que al llegar a la pubertad se les diagnosticaba con “trastorno de la identidad sexual en la infancia”, para ello se consideraban dos características principales: que le niñe tuviese un malestar permanente respecto de su sexo biológico y contar con una preocupación de al menos dos años sobre como poder generar cambios en su sexo y frenar los cambios que esta experimentando (Mas, 2017). Aquello, está basado en las ideas de Benjamín de “transexual verdadero” cuya principal característica era el deseo de realizar cambios en su genitalidad.

Tras la publicación del documento anterior diversas organizaciones y personas pertenecientes a la comunidad Trans mostraron su disconformidad frente a la forma en que se aborda y expone la temática, producto de ello, APA publica en 1994 la cuarta edición del DSM, en el que el concepto de transexualidad no es mencionado, no obstante, se establece el “Trastorno de Identidad de Género” (desde ahora TIG), mediante el cual se patologiza la identificación de género cruzada, es decir, la identificación con el género contrario al asignado al nacer. Además, en dicha versión se elimina la tipificación de personas que no muestran deseos

de cambiar sus características sexuales, sin embargo, persiste la idea de malestar corporal y deseo de modificación quirúrgica. La tipificación del TIG como una enfermedad mental da cuenta del refuerzo del Sistema sexo/género presente en nuestra sociedad, ya que establece la existencia de una directa correspondencia entre estos aspectos, que de no ser así se da lugar a un problema o enfermedad. El transcurso de la década de los 90, está marcado por fuertes cuestionamientos contrarios a las concepciones hegemónicas existentes, relacionadas con la Identidad de Género, puesto que existían visiones sesgadas sobre la temática, es por ello que

(...) los significados identitarios se negociaban principalmente entre las categorías ‘homosexual’, ‘travesti’ y ‘transexual’, durante la última década, se ha incrementado el conocimiento público de la categoría ‘transexual’ y se ha institucionalizado progresivamente, mientras que han aparecido otras etiquetas identitarias desafiantes, como queer, genderqueer, transgénero o trans que cuestionan la medicalización de la migración de género y la reproducción de roles de género. (Soley-Beltran, 2014, s.p.)

A pesar de que se produjera un cambio respecto al término empleado en la última versión del manual, la idea nuclear de patologización sigue presente, por lo que desde el 2000 las organizaciones y comunidad trans realizan cuestionamientos y críticas a la existencia de patologización de las identidades trans, por lo que exigen que se retire del manual. Como respuesta a lo anterior APA elabora un borrador del DSM-5, que publica en el año 2010, en el que “(...) cambiaron el ‘trastorno de la identidad de género’ por ‘incongruencia de género’ (Gender Incongruence), afirmando que comprendían las objeciones de las asociaciones en torno al uso de la palabra ‘trastorno’ como elemento estigmatizante” (Mas, 2017, p. 5). Pero aquella conceptualización, generó nuevamente molestia entre la comunidad trans e instituciones que les apoyan, por lo que finalmente en la versión revisada del DSM-5, publicada en el 2013, APA se inclina por la utilización de otro concepto, el que establecen como “disforia de género”, el cual:

(...) fue acuñado por el médico inglés Norman Fisk (1974) para referirse no solo a la transexualidad sino también a otros trastornos relacionados con la identidad de género. Con el término “disforia”, Fisk pretendía destacar el malestar personal resultante del conflicto entre la identidad de género y el sexo biológico, malestar que adquiriría su grado máximo en el caso de la transexualidad. (Mas, 2017, pp. 5-6)

Entonces, lo que esta asociación pretende con este último cambio en la conceptualización es trasladar el foco de la atención médica desde el abordaje de la identificación cruzada en las personas, es decir, que una persona no esté conforme con su género asignado, hacia el abordaje del tratamiento del malestar que la persona siente al expresar su género como distinto al cual le fue asignado al nacer.

No obstante, convertir el malestar (o su versión técnica ‘disforia’) en sinécdoque de la categoría diagnóstica supone otra forma más de homogeneizar la pluralidad que caracteriza al mundo ‘trans’. Existen personas que no sienten angustia alguna por su condición. Y si en realidad experimentan algún malestar, éste es generado por una sociedad transfoba que las estigmatiza. (Mas, 2017, p. 6)

De modo, que tal como lo expresa el autor es necesario ir avanzando hacia una sociedad más inclusiva, menos patologizante y estigmatizadora, lo que ha sido la lucha constante de la comunidad trans, por ello es que el día 18 de junio de 2018, diversos medios de comunicación dan a conocer que la OMS declara que la transexualidad ya no será considerada como una

enfermedad y/o trastorno mental, por lo que ha sido eliminada de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). Sin embargo, al igual que APA esta cambia de nombre a “Incongruencia de Género” y se ubica en los apartados considerados en las condiciones relacionadas con la salud sexual, por lo que a pesar de ya no utilizar el concepto de transexualidad con una connotación de enfermedad y ser un gran avance para los diversos grupos disidentes, la estigmatización se sigue perpetuando al mantener estos conceptos y tipificaciones de las personas trans, en manuales de salud pertenecientes a instituciones que tiene influencia mundial.

Mientras las instituciones a través de los discursos de la patologización marginan a la comunidad trans, los movimientos sociales de las disidencias han permitido progresivamente plantear nuevas formas de ver y comprender la identidad transgénero, una de ellas que surge de las problemáticas planteadas anteriormente es la despatologización.

Lo que plantea el discurso de la despatologización trans es un cambio de paradigma en el que la transexualidad no sea una patología ni tampoco un problema, sino que sea entendida como un conjunto de trayectorias vitales posibles, heterogéneas, cambiantes y fluidas. Se trata de pasar de un modelo médico a un modelo de derechos humanos, en que los profesionales de la salud acompañen pero no determinen las formas de entender y vivir la transexualidad. Tal y como señala Judith Butler (2010), para iniciar este cambio de paradigma es imprescindible el rol activo de los profesionales de la salud, su implicación y su propia transformación. (Missé y Coll-Planas, 2010, p. 54)

Aunque los nuevos discursos y cambios en diversas instituciones acerca de la identidad transgénero han permitido visibilizar su realidad y que sean respetados los derechos que antes no lo eran, en la cotidianidad los espacios educativos e instituciones de salud no están realmente preparados para convivir y apoyar a las personas trans, ya que las concepciones predominantes siguen siendo las clásicas, por ejemplo se habla muy poco acerca de cómo viven les niñas trans

Si bien las personas transgéneros han logrado salir a la luz pública, la existencia de niños y niñas transgéneros, esto es, niñas que sienten, piensan, hablan y se comportan como niños, y niños que sienten, piensan hablan y comportan como niñas, sigue siendo un tema tabú. Para muchos, puede ser incluso inconcebible, como si el ser transgénero fuera una transformación decidida en la vida adulta, aunque la literatura señala que las personas transgéneros se dan cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico generalmente en la primera infancia. Brill y Pepper; Kennedy y Hellen; Mallon y DeCrescenzo (citado por Toro, 2015, p. 112)

Tal como lo expresan los autores, el proceso de reconocimiento de la identidad de género es un aspecto que se desarrolla de manera personal, por lo que cada individuo lo experimenta de acuerdo a su propia experiencia, de modo que puede ser abordado tanto en la infancia como adultez, cuando este aspecto es identificado por la persona esta puede decidir iniciar un proceso de transición, el cual generalmente es dividido en dos ámbitos; el primero de transición social, es decir, un periodo en el que la persona realiza cambios en su expresión de género para tener una apariencia acorde con su identidad de género, aquello puede constituir en su nombre social, como también en su vestimenta; el segundo de transición física, este proceso corresponde al de una intervención física, como acceder a una terapia de hormonación o una intervención quirúrgica, es importante señalar que la forma en que se desarrolle el proceso de transición

depende de cada persona como también del apoyo con el que cuente de parte de su núcleo más cercano.

La transición corporal; que es tan importante como la social y la legal; es un proceso que puede demorar varios años y que involucra no sólo a nuestro cuerpo. Se relaciona con nuestras emociones y sentimientos, con la percepción que vamos construyendo de nosotros mismos. (Movimiento de integración y liberación homosexual, 2019)

La lucha por la visibilización de las personas trans ha sido un largo y arduo proceso, en el que se han enfrentado con diversas barreras sociales, culturales y políticas, aquello es posible visualizar por medio de los distintos cambios existentes respecto a los conceptos que denominan a este grupo de personas, como también en la existencia de ideas erróneas respecto a lo que significa ser trans y cómo deben ser atendidos en los distintos servicios públicos para garantizar sus derechos, respecto a lo que organizaciones de salud han tenido gran incidencia en cómo se aborda la temática, en cuanto a la comprensión que la sociedad tiene respecto a las personas trans, como también a las políticas públicas que son generadas a raíz de los diversos documentos que se elaboran, lo que a pesar de las distintas modificaciones recae siempre en la idea de patologización de esta comunidad, puesto que se manifiestan de un modo discordante a la norma.

CAPÍTULO 2: Cuerpos legales que norman y orientan el ámbito social y escolar de la comunidad trans

2.1 normativa general internacional y nacional.

La lucha de las comunidades LGBTIQ+, por la visibilización y la garantía de sus derechos ha llevado a los colectivos y organismos mundiales y nacionales a repensar la situación de las personas pertenecientes a dicha comunidad, generando leyes y normativas que permitan garantizar los derechos que poseen todas aquellas personas que no se encuentran dentro de la heteronormatividad, garantías a las que no han podido acceder por diversos motivos. Por ello, en los siguientes párrafos se expondrá la revisión de documentos relevantes internacionales y nacionales, que abordan los esfuerzos realizados por la igualdad y garantía de los Derechos Humanos(es), lo que se presentará de manera cronológica, ya que aquello determina la comprensión y trato de las personas que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+, durante las últimas décadas y en la actualidad.

Uno de los documentos más relevantes de carácter universal es la Declaración de Derechos Humanos(es) de 1948, esta declaración sigue siendo pertinente y los Estados partes deben velar por el cumplimiento de lo expuesto. Esta declaración establece en su Artículo 2, que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, 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, 2015, p. 6) Este artículo trasciende a todos los ámbitos de construcción identitaria y desarrollo de las personas, por tanto, el incumplimiento de alguno de los aspectos debe ser sancionado por medio de las políticas públicas autónomas de cada país que ha firmado esta Declaración.

En esta misma perspectiva internacional es que en el año 1989 surgen los Derechos del Niño(e), con la finalidad de proporcionar protección a la infancia contra las diversas formas de explotación existente hacía los niños, teniendo derecho a cuidados, asistencia y protección especiales. La Declaración de los Derechos del Niño(e) vienen a su vez a reforzar los Derechos Humanos(es), por tanto, los Estados partes al igual que en la Declaración de 1948, deben velar por el cumplimiento de lo expresado en estos documentos,

Artículo 8: 1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. 2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad. (Unicef, s.f., p. 3)

La identidad es un elemento fundamental para el desarrollo de una vida sana y plena, las personas se comunican y viven de acuerdo a cómo han conformado una visión acerca de quiénes son y qué quieren en el mundo en el que viven, es un proceso en constante cambio que comienza en la primera infancia, por lo que de acuerdo a lo planteado en los Derechos del Niño(e) es necesario que se garantice el derecho a los niños a decidir de forma autónoma y vivir con libertad su identidad de género, lo que implica la posibilidad de los niños a expresarse, hablar y vestirse como deseen, lo cual se determina de la siguiente forma:

Artículo 13: 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo

tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Unicef, s.f., p. 5)

El proceso de construcción de la identidad de género de una persona se da a la par de su desarrollo cognitivo, emocional y social, por lo que la educación juega un rol fundamental en la conformación de identidad de los niños, considerando que ahí se desenvuelven y expresan quienes son junto a sus pares, por lo que es necesario que sea un espacio de respeto y sana convivencia, respecto al aspecto mencionado en la Declaración se establece que “Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana” (Unicef, s.f., p. 10).

A pesar de la existencia de dos documentos que explicitan la libertad de opinión, expresión y orientación, en diversos ámbitos, no ha existido protección de esto, por tanto, no se han resguardado ni garantizado los Derechos Humanos(es), ni los Derechos del Niño(e), los cuales son fundamentales para el pleno desarrollo tanto de los sujetos como de las comunidades. En ese sentido es que la discriminación y el abuso hacia personas trans se mantuvo y se ha mantenido hasta los tiempos actuales, es por ello que en conmemoración a todas aquellas personas asesinadas víctimas de transodio⁷, y acciones violentas contra la comunidad trans es que el día 20 de noviembre se conmemora El Día Internacional de la Memoria Transexual, hecho que se desarrolla hasta la actualidad, este día fue creado por

Gwendolyn Ann Smith, una mujer transexual, diseñadora gráfica, columnista y activista, en memoria del asesinato de Rita Hester en Allston, Massachusetts.

Rita Hester era una mujer transexual afroamericana que fue asesinada el 28 de

⁷ Dentro de la comunidad LGBTIQ+ actualmente se utiliza este término, pero en algunos textos es abordado con el término de transfobia, aquella discusión será abordada más adelante.

noviembre de 1998. En respuesta a su asesinato y al poco respeto que los medios de comunicación mostraron a la víctima, la pena y la indignación provocaron una vigilia el viernes siguiente (4 de diciembre), en el que participaron unas 250 personas. La vigilia inspiró no sólo el día por la memoria transexual, sino también el proyecto de Internet «Remembering Our Dead».

(Amnistía Internacional, 2017, s.p.)

En congruencia con lo anterior y el abuso constante hacia las personas que se encuentran fuera de la norma, es que en el año 2006 en la ciudad de Yogyakarta en Indonesia, se reúne un grupo de expertos internacionales en la temática de Derechos Humanos(es), con el fin de elaborar principios relacionados con la identidad de género y orientación sexual, que sirvan como un modelo universal de Derechos Humanos(es) en esta materia. Como resultado del proceso anterior se configura un documento denominado Principios de Yogyakarta, el cual es publicado en el año 2007, y contempla las normas y su respectiva aplicación respecto a los ámbitos antes mencionados, “Los Principios afirman la obligación primordial que cabe a los Estados en cuanto a la implementación de los derechos humanos.” (Principios de Yogyakarta, 2007, p. 7) Este documento contempla 29 principios que abordan distintas áreas del ámbito social, personal y político abordando los aspectos de identidad de género y orientación sexual, a continuación, se destacan algunos de estos principios, ya que tienen mayor relevancia en las temáticas abordadas en la presente investigación.

El primero de los principios expuestos en el documento establece el derecho al disfrute universal de los Derechos Humanos exponiendo que estos nacen libres e iguales en dignidad y derechos sin distinción de sus orientación sexuales e identidades de género. Otro principio relevante es el 2, en el que se establecen los derechos a la igualdad y a la no discriminación, puesto que toda persona tendrá protección ante la ley de manera igualitaria y efectiva ante cualquier tipo de discriminación. Además de lo anterior, es importante mencionar el principio

16, puesto que establece el derecho a la educación de todas las personas sin ser discriminadas y promoviendo el respeto de estas. Se destaca el principio 19 en el que se determina el derecho a la libertad de opinión y expresión, mediante el cual se garantiza que las personas expresen libremente su identidad o personalidad de diversas formas, junto con la autonomía de recibir, buscar e impartir ideas e información de todos los tipos por distintos medios y sin considerar las fronteras (Principios de Yogyakarta, 2007).

Los principios antes mencionados surgen como complemento a la Convención de los Derechos Humanos(es) y la Declaración de los Derechos del niño(e), aludiendo a aspectos que en ellos se mencionan pero direccionados a la identidad de género y orientación sexual, es por ello que los Estados que ratifican estos principios se comprometen a efectuar una serie de acciones y modificaciones para garantizar su cumplimiento. Para ello deben generar programas de educación y sensibilización que busquen la promoción y mejora del goce universal de los Derechos Humanos, como también incluir en sus políticas y decisiones empleadas un enfoque de carácter pluralista que afirme y reconozca que todos los aspectos de la identidad humana son complementarios e indivisibles. Así como también contemplar en sus constituciones o documentos legales relevantes los principios de igualdad y no discriminación causadas por identidad de género u orientación sexual, así como también adoptar medidas legislativas y de otra índole que permitan la prohibición y eliminación de la discriminación en dichos casos, tomando las medidas necesarias para garantizar el adecuado desarrollo y pleno disfrute de los Derechos Humanos de las personas con una identidad de género y/o orientación sexual diversa, tomar todas las medidas necesarias de carácter legislativo, administrativas y de diversa índole que permitan garantizar el acceso a la educación de forma igualitaria tanto en la condición como en el trato, ya sea como estudiantes, docentes o personal que se desempeñe en el sistema educativo, velando por el acceso a la educación durante todo el ciclo vital de las personas, contando con las oportunidades y recursos para un aprendizaje sin discriminación, otorgando principal protección a quienes sean víctimas de exclusión o marginación, siendo importante que se les proteja frente a cualquier forma de exclusión social y violencia al interior del ámbito escolar (Principios de Yogyakarta, 2007).

Por otra parte, tienen el deber de asegurar que los métodos, currículos y recursos educativos sean útiles para aportar en la comprensión y respeto de las diversas orientaciones sexuales e identidades de género, contemplando las necesidades individuales de los estudiantes y sus familias. Asimismo, los Estados tienen la misión de consolidar que la producción y organización de los medios de comunicación que son regulados por estos, sean de carácter pluralista y no discriminatorios en cuanto a la temática, resguardando que la contratación y políticas de promoción del personal no discrimine por razones de identidad de género u orientación sexual, procurando que todas las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual, puedan tener acceso de forma igualitaria a la información e ideas, como también poder participar de debates públicos, resguardando la garantía de que las ideas de orden público, moralidad pública, salud pública y seguridad pública no se utilicen para coartar ningún ejercicio de la libertad de opinión y expresión frente a la temática (Principios de Yogyakarta, 2007).

Otro aspecto relevante es que junto a las diversas voces y organizaciones que durante la década de los 2000 visibilizan y reclaman derechos para la comunidad trans, surge en el año 2009 a partir del problema de la patologización de las personas trans, la organización Stop Trans Pathologization (STP) que lanza la convocatoria del Día Internacional de acción por la Despatologización Trans a realizarse el día 21 de octubre, con actividades en diferentes regiones del mundo a lo largo de aquel mes, las cuales buscan:

la retirada de la clasificación de los procesos de tránsito entre los géneros como trastorno mental de los manuales diagnósticos (DSM de la *American Psychiatric Association* y CIE de la Organización Mundial de la Salud), el acceso a una atención sanitaria trans-específica públicamente cubierta, el cambio del modelo de atención sanitaria trans-específica, desde un modelo de evaluación hacia un enfoque de consentimiento informado, el reconocimiento legal de género sin

requisitos médicos, la despatologización de la diversidad de género en la infancia, así como la protección contra la transfobia. (Stop trans phatologization, 2020, s.p.)

La realidad nacional durante esta época es algo distinta, ya que si bien existen organizaciones de la comunidad LGBTIQ+, no existen antecedentes del emplazamiento o la creación de un marco legal hasta la promulgación de la Ley 20.609 o Ley Zamudio en el año 2012, que nace del crimen de odio en contra de un joven gay por su orientación sexual, este documento legal plantea medidas contra la discriminación arbitraria, como una vulneración a los derechos fundamentales de una persona según la Convención de los Derechos Humanos(es), y establece que:

Artículo 1º.- Propósito de la ley. Esta ley tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria.

Artículo 2º.- Definición de discriminación arbitraria. Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación arbitraria 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. (Ley 20.609, Artículo 1 y 2, 2012)

Esta ley es el primer paso en cuanto al reconocimiento legal de la discriminación existente hacia las personas que son parte de la comunidad LGBTIQ+, dando cuenta de las acciones realizadas por el Estado para detener dicha situación, no obstante, debió ocurrir un suceso lamentable en donde un miembro de la comunidad perdió la vida para que se abriera el debate político frente a dicho aspecto, teniendo como resultado esta ley que les protege.

En el año 2017, cuando se celebran 10 años desde la creación de los Principios de Yogyakarta, se conforma un comité de redacción para elaborar un nuevo documento llamado Principios de Yogyakarta Plus 10 (desde ahora YP+10), en el que se realiza una revisión del texto anterior producto del cual se generan 9 principios adicionales, por lo que ahora serían 38 principios en total, junto con ello se añadieron a algunos de los principios presentes en el documento anterior ciertas obligaciones que deben ser cumplidas por los Estados partes sobre la aplicación de las normas internacionales de los Derechos Humanos(es) relacionados con la identidad y expresión de género, orientación sexual y características sexuales, siendo un complemento directo de los Principios de Yogyakarta elaborados en 2007.

En cuanto al documento YP+10 se expondrán ciertos principios que guardan directa relación con el desarrollo de la presente investigación, uno de ellos es el principio 30, que establece el derecho a la protección del Estado que toda persona tiene al sufrir violencia, discriminación u otros daños por parte de funcionarios gubernamentales o cualquier individuo o grupo. Otro de los principios destacados es el 31, en el que se determina el derecho al

reconocimiento jurídico y legal, garantizando que toda persona pueda obtener dichos documentos y que en estos no se haga referencia a su sexo, género, orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características de sexo, no obstante, si es que estos incluyen dicha información debe existir la posibilidad de modificarla. Por último, se destaca el principio 32, que define el derecho a la integridad corporal y mental que toda persona tiene desde su autonomía y autodeterminación, por lo que tiene derecho a estar libre de tortura y de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Además, nadie podrá ser obligado a ser sometido a procedimientos médicos de modificación corporal invasivos o irreversibles, que modifiquen características sexuales sin su previo y libre consentimiento, a menos que esto sea necesario para evitar un daño grave a la persona (YP+10, 2017).

Respecto a los principios antes mencionados, los Estados partes tienen que generar con la debida rapidez acciones para prevenir, investigar, enjuiciar, castigar, proporcionar recursos y tomar las medidas necesarias contra la discriminación, violencia y otros daños, los cuales sean cometidos por el Estado u otros actores, considerando todas las defensas de discursos de odio que inciten la generación de daños y perjuicios tanto en el ámbito privado como público. Aparte deben generar una recopilación de datos estadísticos e investigación, con el objetivo de identificar el origen de las creencias que junto con sus alcances, prácticas, costumbres y actitudes perpetúan la violencia y discriminación. De igual modo, deben asegurar que los documentos de identidad de carácter oficial incluyan solamente información personal que sea pertinente, razonable y necesaria, dando fin a la exigencia del registro del sexo y género de la persona en aquellos documentos, sin embargo, mientras el sexo y género sigan registrándose deben generar un mecanismo transparente, accesible y rápido que reconozca de manera legal la identidad de género que la persona defina, garantizando que no existan criterios para acceder a dicho cambio, basado en la autodeterminación de la persona. (YP+10, 2017)

En ese sentido deben proteger y asegurar los derechos de todas las individuos, incluyendo a les niñes, teniendo en consideración su integridad física y mental, así como su autonomía y autodeterminación; garantizando la protección frente a las maneras forzadas, coercitivas o de

forma involuntaria de sus características sexuales; generando adicionalmente medidas para enfrentar el estigma, discriminación y estereotipos basados en el sexo y el género, combatiendo su uso como también el de razones sociales, religiosas y culturales para oponerse a las modificaciones de sexo y género; en todos los aspectos antes mencionados se debe considerar el derecho de los niños a la vida, a la no discriminación, a su interés superior y al respeto de sus opiniones, procurando que ellos sean consultados e informados sobre cualquier modificación en sus características sexuales, siendo primordial el consentimiento de su parte; además deben procurar que el concepto de interés superior del niño no sea manipulado para dar justificación a prácticas que generen conflicto respecto al derecho a la integridad corporal (YP+10, 2017).

En el marco de las nuevas concepciones y documentos internacionales presentados para la visibilización y promoción de las garantías de los derechos de la comunidad LGBTIQ+ es que se crea en el año 2018 desde la secretaría de salud pública, la “Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva” que tiene como objetivo “Abordar la salud sexual y salud reproductiva desde un enfoque de DDHH, amerita también tener presente a la diversidad sexual (LGBTI); y en esta línea los conceptos de orientación sexual e identidad de género.” (Subsecretaría de Salud Pública, 2018, p. 29), y es la primera política pública que aborda la salud sexual y reproductiva desde el enfoque de género, considerando las disidencias sexuales y las discriminaciones que sufren en la sociedad.

De este mismo modo en 2018, luego de 5 años de que ingresará al congreso de Chile el primer proyecto de ley sobre identidad de género, es que sale a la luz la Ley 21.120 o Ley de Identidad de Género, siendo promulgada el 28 de noviembre y publicada el 10 de diciembre del mismo año, esta reconoce y da protección a personas trans, en su artículo 1° se explicita que:

El derecho a la identidad de género consiste en la facultad de toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, de solicitar la rectificación de éstos.

Para efectos de esta ley, se entenderá por identidad de género 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. (Ley 21.120, Art. 1, 2018)

De esta forma dicha ley permite el cambio de nombre y sexo legal en el Registro Civil de Chile, con la finalidad de que este esté en congruencia con lo que la identidad de género de cada sujeto. Este cambio lo pueden realizar mayores de 18 años de forma autónoma y menores entre 14 y 17 años con el apoyo y favor de sus padres, madres y/ o tutores por medio de los Tribunales de familia. La ley establece que el juez puede pedir un informe realizado por alguna organización capacitada en este ámbito, aquel informe debe tener una antigüedad de un mínimo de 1 año de acompañamiento por parte de la organización o acompañante del proceso. Entonces, aquel informe debe ser previo a la solicitud del proceso judicial, este documento debe dar cuenta de la experiencia de transición de género, siendo relevante que exista claridad en que le niño no fue influenciado por un tercero. En el caso de los mayores de 14 años pueden cambiar hasta 2 veces su nombre y sexo registral, pero si se hace una vez y se quiere volver a cambiar se debe esperar a ser mayor de 18 años para realizarlo. Para quienes tengan menos de 14 años no hay posibilidad de cambio de nombre y sexo registral, por lo tanto, las infancias trans aún no son contempladas en su totalidad en este ámbito.

Esta ley además de rectificar el nombre legal y sexo de cada persona pretende desde los derechos y principios

- Garantiza la dignidad en el trato a personas trans.
- Prohíbe la discriminación a las personas trans.
- Prohíbe tratar a personas como enfermas.
- Garantiza la confidencialidad de los datos privados de las personas trans.
- Reconoce la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes trans.

- Respetar el interés superior del niño para reconocer y respetar su identidad de género. (Movimiento por la integración y liberación homosexual, 2020).

De este modo se logra evidenciar diversas leyes y documentos tanto de carácter universal como de políticas públicas chilenas en las cuales se ha debido abarcar a las agrupaciones trans, con la finalidad de velar por los derechos de estas personas, sin embargo, la lucha de estas agrupaciones sigue, puesto que muchos de estos derechos establecidos en leyes aún no son respetados ni sancionados cuando se hace omisión de estos. Es por esto que, a pesar de existir leyes de carácter general, se han tenido que crear leyes específicas en ciertos ámbitos junto con circulares informativas en donde se especifiquen ciertos contenidos a considerar para garantizar los derechos de la comunidad trans, uno de los espacios que ha tenido y que debe adecuarse es la educación.

2.2 regulación y orientación de la Educación hacia la inclusión de identidades.

Enmarcados en las leyes chilenas en relación con las identidades trans es que se han desarrollado ciertas leyes, documentos normativos e informativos acerca de cómo la escuela debe abordar la educación con personas trans con el fin de garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación arbitraria.

Antes de mirar aquellos documentos orientados hacia la inclusión y la educación con perspectiva de género, es necesario contextualizar la educación de nuestro país, la cual se rige por la Ley General de Educación 20.370 (desde ahora LGE), del año 2009, desde esta se establece que

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley 20.370, Art. 2, 2009)

En Chile las formas de educación reconocidas y nombradas en la ley corresponden a la educación formal, no formal e informal. La educación formal es entendida como: “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.” (Ley 20.370, Art. 2, 2009)

Respecto a la educación No Formal: “es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación”. (Ley 20.370, Art. 2, 2009)

Y por último la educación Informal definida como

(...) todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona. (Ley 20.370, 2009)

Por tanto, esta última podría comprenderse como toda instancia interaccional en que los sujetos se involucran con el medio, personal, social y cultural, lo cual se diferencia completamente de la educación Formal abocada más bien a las instituciones educativas regulares.

Esta ley se encuentra fundamentada en los Derechos Humanos(es), por tanto, es función del Estado velar porque esta sea cumplida, otorgando así todas las posibilidades a los padres y familias de permitir el acceso a esta, dentro de la ley nos encontramos con el artículo 5° el cual declara que

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria. (Ley 20.370, Art. 5, 2009)

Respecto a la no discriminación arbitraria se han generado diversos documentos, como forma de capacitar, concientizar y formar en cuanto a la perspectiva de género e inclusión tanto

a instituciones educativas, docentes, familias y estudiantes en relación con la no discriminación de los miembros de las diversas comunidades, permitiendo así garantizar el acceso a la educación.

El primer documento presentado por el MINEDUC y el centro de perfeccionamiento experimentación e investigaciones pedagógicas CPEIP que aborda el enfoque de género es el “Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras” del año 2011, sin embargo, no se condice con la conceptualización actual del enfoque de género, ya que lo aborda desde las concepciones clásicas del género, y plantea como única problemática al respecto, la desigualdad social entre hombres y mujeres, “La incorporación de género en planes y programas implica tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos” (Guerrero, Hurtado, Azua provoste, 2011, p.5). El objetivo del documento presentado es entregar orientaciones a los docentes para abordar los planes y programas, y así aminorar la brecha social y de educación entre hombres y mujeres presente en las escuelas, debido a la desigualdad de género, “Los profesores y las profesoras son sujetos centrales en la implementación de los cambios impulsados por la reforma educativa, así como en la transmisión de valores y estereotipos de género, lo que implica que deben jugar también un importante papel en el cambio de éstos.” (Guerrero, Hurtado, Azua provoste, 2011, p.5). Como primer acercamiento en esta materia, la perspectiva presentada por el MINEDUC es bastante incompleta, considerando que en el año 2011 ya existían muchas problemáticas asociadas a la discriminación de las disidencias sexuales y la violencia de género, y en el texto abordan la problemática únicamente desde la desigualdad de género en materia laboral y educativa.

El año 2012, el Ministerio de Educación presenta a las comunidades educativas un documento llamado “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”, este documento es creado debido a la gran cantidad de estudiantes embarazadas durante la etapa escolar y como lo indica su nombre posee orientaciones para que las escuelas diseñen e implementen un programa de sexualidad,

afectividad y género, con la idea de revelar el rol de las comunidades educativas en la formación integral de los estudiantes. El documento se encuentra enfocado principalmente en desarrollar estrategias de prevención de embarazo en etapa escolar, puesto que la maternidad y paternidad en esta etapa de la vida de los sujetos, repercute directamente en la continuidad de sus estudios. Por lo que:

Recibir formación en sexualidad, afectividad y género, garantiza la posibilidad de generar conductas de auto - cuidado en salud mental y física, de hacerse responsable de las propias decisiones en cada etapa vital, de relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo, y de vivir de un modo más cercano con sus emociones y la corporalidad. (Ministerio de Educación, 2012, p. 4)

Para el desarrollo de las estrategias cada comunidad deberá emplear formas de concientizar tanto a estudiantes como a padres, familias y tutores respecto a la importancia del tema en la vida de sus hijos y su relación con los procesos educativos, para ello los docentes deberán utilizar lenguaje adecuado y simple, generar cercanía y confianza con los estudiantes y apoderados, etc., por lo cual también es un proceso de aprendizaje para quienes desarrollan un rol educativo en las diferentes instituciones educativas del país.

Ya hacia el año 2015, el Ministerio de Educación anuncia y presenta el Decreto 83, de diversificación de la enseñanza, el que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sean de educación parvularia o básica. Este decreto tiene como propósito la transición de la idea de las necesidades educativas especiales desde la perspectiva del déficit a una perspectiva netamente educativa, con el fin de contribuir a la inclusión educativa, sin embargo, este documento sigue contemplando las necesidades educativas como aquellas diagnosticadas, por tanto la lógica del déficit no varía y se sigue comprendiendo a las necesidades educativas desde un enfoque de la

discapacidad, abarcando entonces solo a una población de estudiantes que pudiese presentar dificultades educativas, generando y obviando otras barreras del aprendizaje que se pudiesen presentar en la vida de los, las y les estudiantes.

Siguiendo con la idea de inclusión educativa es que en junio de 2015 se publica la Ley 20.845, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en escuelas y liceos que reciben aportes estatales. Esta ley implica implantar la educación gratuita lentamente en aquellas instituciones que reciben aporte del Estado, y de este modo ofrecer mayores oportunidades de acceder a distintas instituciones educativas. En el marco de integración e inclusión, la ley en su artículo 3 declara que “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.” (Ley 20.845, art.3, 2015), por lo que las instituciones educativas deberán procurar el acceso y permanencia de todos aquellos estudiantes que deseen integrar la comunidad educativa, generando estrategias inclusivas para permitir la participación y progreso de ellos.

En el año 2015 se presentó por parte del MINEDUC y la unidad de equidad de género (desde ahora UEG), el documento “Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018”, el cual propone entregar lineamientos y fomentar de forma transversal, a todas las instituciones educativas, en todos los niveles de enseñanza, el enfoque de género, “con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país” (UEG, 2015, p.7), para ello señalan diversos documentos y campañas de difusión para las comunidades educativas en que explican las nuevas concepciones acerca del género y la sexualidad y cómo implementarlas a nivel de aula. Aunque este plan continúa trabajando con los lineamientos del enfoque de género centrado en la desigualdad de género como principal problemática, comienzan a incluir la realidad de las disidencias sexuales y las identidades trans, sin embargo, solo las nombran sin profundizar en sus vidas, necesidades y orientaciones educativas

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, configurando relaciones de poder, históricas y socioculturales entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.). En el marco de estas relaciones, las personas construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. (UEG, 2015, p.9)

En la misma línea de trabajo del plan mencionado es que el MINEDUC y la Comunidad Mujer presentan durante el año 2016 las “Guías pedagógicas: eduquemos con igualdad”, como orientaciones que exponen y relevan el rol de la comunidad escolar en la desigualdad de género,

Para ello, es central el rol crítico de la comunidad escolar respecto de las creencias estereotipadas de género que causan la división de las carreras masculinizadas y feminizadas. Estas opciones tradicionales se nutren de un conjunto de determinantes de género asociado a la valoración de las áreas del conocimiento y a las habilidades preferentes de cada sexo. De esta forma, las guías buscan estimular la reflexión sobre las prácticas pedagógicas inclusivas que ofrezcan situaciones de aprendizaje a niñas, niños, jóvenes y adultos libres de sesgos de género. (Ministerio de Educación, 2016, p.2)

Pese a que las conceptualizaciones utilizadas aquí promueven abordar de forma crítica los discursos e ideas que inciden en la creación de los roles y estereotipos tradicionales acerca del género, con les niñas e integrantes de las comunidades educativas, en contraposición a lo declarado en el plan mencionado previamente, no hablan de las identidades trans o de las disidencias sexuales.

Por otro lado, es posible evidenciar que las políticas públicas en materia de educación comienzan a integrar y abordar las problemáticas de la comunidad LGBTIQ+ como uno más de los desafíos de la inclusión, para ello han sido de vital importancia los cambios paradigmáticos que se presentan en documentos orientadores para las escuelas, al respecto es importante relevar el documento “Reuniones con la familia” del año 2016, ya que propone un plan completo de sexualidad y afectividad, en el que incluye la realidad educativa y social de las disidencias sexuales, y propone formas de trabajar la temática con las familias de los estudiantes de los establecimientos educativos,

En consecuencia, la educación en sexualidad, afectividad y género debiera orientarse a la formación de personas capaces de actuar con autonomía progresiva, responsabilidad, reflexividad e información en cada situación de su vida, y también a la superación de situaciones históricas de discriminación y exclusión de personas por razones de género y sexualidad, respondiendo a políticas internacionales que enfatizan este compromiso, como la Declaración de Beijing –aprobada por la ONU en 1995–, los Objetivos del Milenio –fijados por las Naciones Unidas en el año 2000–, y leyes nacionales, como la ley N°20.609 de no discriminación, conocida como “Ley Zamudio”. (Gallardo, 2016, p. 40)

En el año 2017, la Superintendencia de Educación con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad, el acceso, trayectoria y la atención de las necesidades educativas es que presenta la Circular de Educación N° 0768. La creación de esta circular nace como iniciativa del MINEDUC, solicitando a organizaciones o fundaciones que trabajan con niños trans su participación en este proceso, para aquello se realizaron cabildos y focus-group, con el fin de conocer las perspectivas de los niños sobre la escuela y cómo quieren ser tratados en ella, para dar respuestas a sus necesidades. Este pasa a ser el primer documento legal que toma en consideración la voz de las identidades trans en etapa escolar, inclusive es la primera vez que se

visibilizan estas identidades como una realidad en la escuela que debe ser atendida. Este documento cuenta con la explicación de los conceptos importantes para comprender esta temática los cuales están relacionados con los Principios de de Yogyakarta, y obliga a los sostenedores y directivos de instituciones educacionales a

tomar las medidas administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger y garantizar los derechos de las niñas, niños y estudiantes contra toda forma de acoso discriminatorio, tales como prejuicios, abuso físico o mental, trato negligente, vulneración de su intimidad y privacidad y/o malos tratos; velando por el resguardo de su integridad psicológica y física, y dirigir todas las acciones necesarias que permitan su erradicación en el ámbito educativo.

(Superintendencia de Educación, 2017, p.6)

Por lo tanto, esta circular viene a ser la primera que obliga a los establecimientos a garantizar el derecho a la educación en cuanto a la permanencia y tránsito de la misma, amparada en la Declaración de Derechos Humanos(es) y de les niños, permitiendo por primera vez visibilizar a estas identidades en el marco educativo legal.

Durante el 2017, el MINEDUC en colaboración con la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC) Santiago, publica un documento llamado “Orientación para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el sistema educativo chileno”, el cual tiene como propósito contribuir a una sociedad más integrada con más inclusión y con gran relevancia en la justicia social, desde donde se propone la construcción del espacio educativo desde el diálogo y el reconocimiento de cada uno de sus miembros y sus diferencias. Por lo tanto, intenta visibilizar aquellas identidades marginadas

tanto de los contextos sociales como escolares. Una particularidad de estas orientaciones es que al igual que la circular N° 0768

La elaboración de estas orientaciones para el sistema educacional cobra especial relevancia al haber sido construidas con la participación de niños, niñas y estudiantes trans; madres, padres y apoderados; organizaciones de la sociedad civil de personas LGBTI; equipos de establecimientos educacionales; académicos; el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); y profesionales del Ministerio de Educación y de la Superintendencia de Educación. La participación de cada uno de estos actores fue vinculante en el diseño del presente documento, utilizando distintas metodologías participativas que nos han permitido incorporar sus conocimientos y experiencias a través de la elaboración de lineamientos y recomendaciones. (Ministerio de Educación, 2017, p. 9)

Este documento está situado en las realidades de las comunidades LGBTIQ+ y pretende su contextualización a través de orientaciones para las diversas comunidades educativas, con el fin de garantizar el derecho a la educación de personas de la comunidad LGBTIQ+, creando espacios propicios para el aprendizaje y el pleno desarrollo del ser humano, aportando preguntas reflexivas, actividades para estudiantes y apoderados, ejes y objetivos de aprendizaje, recursos audiovisuales, entre otros.

Las nuevas concepciones y cambios paradigmáticos acerca del género y la sexualidad, cómo el enfoque de género incluyente de la realidad trans, han comenzado a ser consideradas

de manera transversal en materia de educación, a través de políticas públicas y diversos documentos que han sido presentados, lo cual es un gran avance teniendo en cuenta que en la década pasada la realidad de la comunidad LGBTIQ+ era invisibilizada y por lo tanto marginada de toda consideración legal y educativa, no obstante, ello no asegura que los docentes y diversos actores de la educación realmente estén preparados para abordar esta perspectiva, pues estas son apenas las primeras orientaciones y lineamientos, considerando que es necesario que las comunidades educativas estén informadas, preparadas y dispuestas a trabajar junto a las familias para favorecer la inclusión educativa de los niños trans.

CAPÍTULO 3: Inclusión educativa y no discriminación

3.1 escuela como organismo de reproducción del sistema binario heteronormativo.

De acuerdo a lo expuesto en los capítulos anteriores, se puede establecer que la educación influye en el desarrollo intelectual, social, emocional e identitario de les individues, asimismo es considerada un medio que permite la movilidad social de las personas, ya que al buscar el desarrollo integral de les individues potencia la conformación de diversas habilidades, herramientas y conocimientos necesarios para que puedan desenvolverse en la sociedad, estando muchas veces direccionadas al desarrollo laboral de les sujetos.

Una primera reflexión que debemos hecernos es la de compartir el planteamiento, que nos lleva a considerar la educación como la alternativa principal para el desarrollo humano más armonioso; más genuino para la erradicación de la pobreza, y de todo tipo de exclusión, opresión y fanatismo (Espinoza, 2011, p.76)

Desde esta perspectiva la educación además de permitir la movilidad social tiene como objetivo el garantizar los derechos de todes les individues que conforman la sociedad, haciendo hincapié en la eliminación de la exclusión, por lo que también abarca la eliminación de la discriminación arbitraria, con el fin de formar ciudadanes más inclusives. Sin embargo, no se puede olvidar que la institución más significativa en la educación formal es la escuela, y está más allá de permitir la erradicación de la pobreza, la opresión, exclusión y discriminación, perpetúa mecanismos de control social y reproducción cultural, estableciendo una norma que provoca la exclusión de las disidencias sexuales y de género. De este modo “Las escuelas

funcionan como agencias de la reproducción social y cultural, es decir, legitiman la racionalidad imperante y sostienen las prácticas sociales dominantes.” Giroux, 1983; Bourdieu y Passeron, 2001 (Citado por Beale y Karmy, 2016, p.7).

Dicha institución es uno de los principales espacios de socialización durante la infancia y la juventud, en ella les estudiantes se relacionan con sus pares fuera de la supervisión e influencia de sus familias, por lo tanto, aprenden nuevas formas de convivir y comunicarse. Este proceso de socialización se encuentra cargado de las diferentes concepciones de sus pares y principalmente de los adultos responsables de la institución, puesto que aunque existen marcos normativos y burocráticos que rigen el actuar de los docentes, es inevitable que se relacionen e influyan en los estudiantes a partir de sus propias concepciones acerca de las normas sociales, por lo que se perpetúan finalmente las concepciones culturales predominantes, ya que es “Concebida como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, la escuela tiene una función netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural, como requisito para la supervivencia misma de la sociedad patriarcal.” (Nava y López, 2010, p. 52)

Aquella concepción de la institución escolar surge en los años 50 junto con visiones críticas provenientes desde la sociología y la teoría marxista, percibiendo a la escuela “como reproductora del statu quo, del orden establecido, casi como ámbito de garantía de la conservación de las desigualdades y no sólo por razones de clase social, sino de etnia, generación, género, creencia religiosa, procedencia cultural, entre otras variables.” (García, 2007, p. 12). Debido a que los Estados instrumentalizan el derecho a la educación para sus propios intereses políticos y económicos, aprovechan que toda persona tiene derecho a ser educada y por ende tienen la obligación de asistir a la educación formal, para infundir y promover valores y estereotipos funcionales a sus propias concepciones e intereses. El proceso mediante el cual se reproducen las normas sociales y culturales es complejo y multidireccional, el cual tiene en la cúspide jerárquica al Estado, siendo el organismo que establece la cultura predominante y con ello las normas que la sustentan. Pero no es tan solo el Estado quién se

encarga de aquella reproducción, también la escuela es utilizada como medio para asegurar el cumplimiento y propagación de estos ideales, por medio de la conformación de los aparatos legales que regulan aquel espacio, estableciendo de aquella forma normas que determinan su funcionamiento. De igual forma, en Chile se conforma el Ministerio de Educación (MINEDUC) como entidad estatal encargada de supervisar el desarrollo educativo formal de nuestro país, para lo que se establece la Ley General de Educación 20.370, en la cual se determina que:

La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. (Ley 20.370, Art. 1, p. 1)

Asimismo, el MINEDUC establece que tipo de currículum deberá ser utilizado en las distintas escuelas reconocidas por el Estado, que se rigen por los elementos establecidos por este Ministerio, como base para el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual se conforma a través de los “Planes y Programas del Currículum Nacional”, en los que se establecen los objetivos de cada nivel escolar, junto con los contenidos mínimos obligatorios que deben ser desarrollados.

Es en aquel contexto estructural en el que se conforman las distintas escuelas a nivel nacional, en donde se encuentran grupos de profesionales, quienes deben adaptarse a dicho mecanismo organizativo respetando sus normas, siendo subordinadas a dicho poder estatal, no obstante, ellos poseen también una posición de poder en el espacio educativo, a diferencia de

les estudiantes que se encuentran en un “nivel inferior”, aquello repercute en que les docentes actúen en pos de la reproducción de lo establecido como norma, por medio de pautas explícitas que establecen formas de comportamiento y vestimenta, pero otras de carácter implícito por medio de las cuales se determinan expresiones, gustos e intereses como los adecuados dentro de la convivencia escolar. Este último aspecto provoca que les mismos estudiantes reproduzcan ese mismo sistema, al entender como normal y natural dichos preceptos promovidos por la escuela y los profesores.

Lo descrito previamente es producto del sistema binario heteronormativo que rige la sociedad actual, el cual influye en todos los aspectos del desarrollo humano de las personas, teniendo como efectos “la desigualdad social y la imposición de estereotipos hegemónicos de sexo/género, que se constituyen como reglas convencionales en la sociedad y pasan a convertirse en roles habituales de sexo/género en la interacción común.” (Beale y Karmy, 2016, p. 8) A partir de los roles y estereotipos de género patriarcales que se reproducen en la escuela, se generan situaciones de discriminación e invisibilización de las identidades de género, orientaciones sexuales y personas que no se adecuan con las normas de comportamiento predominantes, ya que los valores sociales acerca de la identidad masculina y femenina se entienden como universales y naturales, dictando formas de pensar y actuar, estableciendo habilidades y características intrínsecas a cada ser, que se reproduce finalmente al interior de los espacios educativos como una cultura que no permite el sano desarrollo de las identidades trans y muchas otras, que no pueden expresarse libremente, por miedo a las sanciones de la burocracia y a las discriminaciones y violencia simbólica, física y psicológica que sufren a pesar de los nuevos marcos normativos legales y políticas públicas que se supone les amparan en la educación Formal.

En este sentido, y siguiendo a Fuentealba y Jorquera (2011) y Morgade (2009) es necesario considerar que la ausencia de reconocimiento por parte de la Escuela a lxs sujetxs escolares, también pasa por la instauración de una educación

asexuada, percibiéndose la relación entre géneros y la sexualidad como conflictiva y perturbadora. (Citado por Beale y Karmy, 2016, p.4)

Es así como debido a las concepciones y valores de la heteronorma y el binarismo de sexo/género, que determinan los discursos y modos relacionales de docentes, estudiantes y de todos los integrantes de las escuelas, la educación Formal se configura como un espacio no inclusivo, puesto que no aborda las distintas dimensiones del desarrollo humano, y que finalmente anula la diversidad cultural, social, de género y sexual de los educandos en los procesos de construcción de identidad.

3.2 organización curricular.

Las concepciones binarias hegemónicas y valores heteronormativos, se ven reflejados en la organización curricular, lo que guarda directa relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se efectúan en los espacios educativos y socio-educativos, repercutiendo en la formación de los estudiantes, ya que “En las diferentes situaciones por las que transcurre un individuo en su vida, el currículum, la educación y la cultura lo trascienden y lo evidencian ante un conjunto de saberes que no son neutros, al estilo Lanz (2005)” (citado por Rodríguez, 2016). Por lo tanto, el currículum no solo se centra en los contenidos de aprendizaje, sino que también en entregar lineamientos para el desarrollo integral del ser humano, de este modo Toro define el currículum como:

Una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica-teoría-praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus

actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática.

(2017, p. 478)

De esta forma, en la actualidad la mayoría de las instituciones educativas abordan un conjunto de saberes pensados desde la organización estatal, que pueden ser contextualizados por las comunidades educativas, sin embargo, en la mayoría de los casos se trabaja únicamente desde las directrices que proponen los Estados para cada país, lo que genera “(...) una intencionalidad clara de soslayar al individuo a conveniencia del sistema, con lo que se desarrolla una inteligencia parcelada” Morin, 1999 (citado por Rodríguez, 2016, p. 426). Aquello configura una educación tradicional, que homogeniza e invisibiliza la diversidad y la realidad sociocultural de los estudiantes por debajo de los intereses políticos de los países, y tiene como consecuencia que

(...) no prepara al alumnado para convertirse en ciudadanos para la vida en una sociedad democrática, al no permitirles el acceso de conocimientos precisos sobre la problemática social del momento, desarrollar su propia autonomía moral, construir su propio conocimiento y participar en la solución de los problemas que afectan a la sociedad y especialmente el ámbito donde esta inmerso. (Durán y Lúquez de Camacho, 2007, p. 83)

Respecto a lo anterior, el concepto de currículum ha tenido una serie de variaciones en el transcurso del tiempo, siendo estudiado por diversos autores que establecen diferentes perspectivas para entenderlo. Es así como se ha transformado, iniciando con

(...) definiciones reduccionistas que lo identifican como planes y programas de estudio, cuya finalidad es la organización escolarizada de los contenidos planificados que deben desarrollarse en las distintas etapas de escolaridad, con énfasis en contenidos, objetivos, recursos o evaluación en función de los distintos enfoques curriculares, hacia propuestas con énfasis en las experiencias de aprendizaje, como el elemento relevante del cambio, pero que en su esencia continúan manteniendo la intencionalidad de la regularización mediante planes y programas. (Toro, 2017, p. 472)

Los desafíos de la educación actual son imposibles de abordar desde la perspectiva clásica del currículo, puesto que limita el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que hace necesaria una comprensión más amplia de dicho proceso, a través de una visión integradora de la educación, con relevancia en los estudiantes y su contexto socio histórico, por ello es que las nuevas concepciones del currículum establecen que este

(...) no debe ser un documento regulador de lo que se requiere enseñar, por cuanto frente a los escenarios en los que se desenvuelve la educación y las situaciones cambiantes de los entornos del educando, no podría cubrir todas las demandas de los diversos contextos (Bronfenbrenner, 2002), por ello debe ser considerado como una propuesta educativa que puede ser construida y modificada desde las necesidades y requerimientos socioculturales de nivel local, nacional e internacional, entendiéndole a la flexibilidad curricular como una oportunidad de integrar la diversidad. (Toro, 2017, p. 476)

Las nuevas concepciones acerca del currículum, que se establecen desde una perspectiva crítica, conciben la educación como un proceso de construcción social, puesto que está permeado por el contexto histórico, político, social y cultural de los sujetos participantes del proceso, lo que se problematiza al interior de los espacios educativos, considerando que se contraponen con lo que ocurre en la realidad institucional. Enmarcado en esta perspectiva, se encuentra el:

a) *Enfoque liberador*: en tanto orientación crítica, implica el desarrollo de actitudes reflexivas por medio de las cuales el sujeto social se plantea tanto su propio cambio, como el de la comunidad social de la que forma parte. Freire (1980) señala que la orientación liberadora de la opresión implica el desarrollo de actitudes reflexivas por medio de las cuales el sujeto social se plantea su propio cambio y el de la comunidad en que está inmerso. (Friz, Carrera & Sanhueza, 2009, pp. 53-54)

Este enfoque curricular exige el desarrollo de la reflexión y con ello del pensamiento crítico de los estudiantes, para que de ellos surjan los diversos cambios, tanto propios, como comunitarios y sociales, lo cual invita a la utilización de una estrategia cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando paso a interacciones armoniosas y colaborativas entre todos los participantes del espacio educativo. De aquella manera

Los sujetos implicados en esta nueva pedagogía se deben volver constructores de redes sociales y de cultura; esto requiere la formación de personas capaces de vivir democráticamente, adecuarse a la diversidad y valorar todas las realidades posibles; aún siendo diferentes. Obviamente, los productos simbólico-culturales deben ser construidos a través de prácticas de interacción

social, hacia una nueva sociedad. fundamentada en la solidaridad, tolerancia, respeto entre todos; es decir, desde la comprensión al otro, ante las diferencias posibles. (Durán y Lúquez de Camacho, 2007, p. 96)

Dentro del enfoque liberador, se encuentra el enfoque curricular transfeminista, el cual está enfocado en la valoración de la diversidad, la visión crítica y reflexiva de los diversos procesos educativos y humanos.

Uno de los objetivos del transfeminismo o los transfeminismos es mostrar transversalmente la necesidad de articular críticas profundas a las nociones de identidad y a la reproducción sistemática y “naturalizada” de distintas discriminaciones sobre los cuerpos por razón de género, etnia, clase, preferencia sexual o diversidad funcional, a fin de que las distintas luchas de disidencia puedan deconstruir integralmente las ficciones políticas de la modernidad y el Estadonación, basadas en la segmentación racista, sexista, etarista, clasista, homófoba y capacitista. (Valencia, 2018, p. 39)

Es así como el enfoque educativo transfeminista pretende construir una educación inclusiva, que cuestione la hegemonía del género, la clase, la etnia, entre otros aspectos. Por lo que el fin es construir una educación fuera de la norma impuesta socialmente, es decir, no heterosexista, en donde los estudiantes tengan un rol activo y participativo de todo el proceso educativo.

Entonces, el currículum explícito no afecta solo en los aprendizajes o la adquisición de conocimientos de los estudiantes, puesto que el currículum es más que aprendizaje, es experiencia, es un tránsito que todo sujeto experimenta a lo largo de su vida, de este modo es que surge el currículum oculto o implícito, el cual corresponde al “(...) conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Santos, 2002, p. 2), De aquella manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan los estudiantes, son afectados de forma explícita, en la conformación de mecanismos estructurados por los cuales se aborda la educación, al igual que de manera implícita por medio de las relaciones que se establecen dentro de los espacios socio-educativos, los cuales están determinados por los sistemas heteronormados impuestos socialmente, pero que pueden ser transformados y contruidos o reconstruidos de forma conjunta, “Así, estudiantes y educadores se ocupan de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional significa que al hablar de enseñanza debemos hablar de aprendizaje al mismo tiempo” (Angulo y León, 2004, párr. 10).

A raíz de lo planteado, se determina que el currículum es una construcción social, en la que entran en juego diversos factores y miradas en que se concibe el mundo, siendo relevante considerar que el currículum es una construcción en la que participan distintos actores educativos, no obstante, en Chile la normativa y organización curricular están en congruencia con la perspectiva tradicionalista, la cual no permite transformaciones dentro de lo establecido, haciendo prevalecer una visión de mundo, arraigada en la heteronormatividad y binarismo, lo que produce un sistema educativo homogeneizador, que excluye a toda persona que no se adecúe a la norma, aquello es vivenciado por las personas trans.

3.3 educación no formal como modalidad educativa de personas excluidas.

Debido a la homogeneización y exclusión de sujetos del sistema educativo, surge una nueva modalidad educativa distinta de la educación Formal, denominada educación No Formal, la cual se define como “cualquier actividad educativa, organizada y sistematizada que se lleve a cabo fuera de la estructura del sistema formal, a fin de proporcionar tipos selectos de aprendizaje a subgrupos específicos de la población, niños o adultos por igual.” Cuadernos de Pedagogía n° 183- 1990 (citado por Espinoza, Manuel, 2011, p. 79). En Chile, esta modalidad educativa implica la posible promoción escolar de quienes se encuentran en ella, por medio de pruebas/exámenes libres que certifican el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes, es así que la Ley General de Educación define a la educación No Formal como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación”. (Ley 20.370, Art. 2, 2009)

Si bien, en un comienzo la educación No Formal estaba referida a la educación de adultos que no habían sido educados o no habían terminado su educación en espacios formales y que se encontraban en situación de pobreza y vulnerabilidad, principalmente dirigidos a las zonas rurales, esta ha tenido que ir adaptándose a las nuevas necesidades sociales, abarcando otros niveles etarios con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos quienes han sido excluidos de la educación formal por diferentes factores, principalmente de discriminación arbitraria y falta de contextualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de este modo la educación No Formal

(...) abarca desde las condiciones de acceso y permanencia, hasta las posibilidades futuras de desempeño en puestos de trabajo específicos. Contribuye a disminuir el desempleo, a reducir la pobreza, a incrementar la equidad y accesibilidad a mejores formas de vida; de manera que aporta al desarrollo endógeno y a la consolidación de los avances sociales. (Cabalé y Rodríguez, 2017, p. 82)

Uno de los desafíos y características propias de la educación No Formal, es que no se encuentra enmarcada en los estándares que rigen a la educación Formal, pudiendo llevarse a cabo en distintos escenarios, y espacios, los cuales no son regidos por el Ministerio de Educación del país, la cual a su vez se desarrolla y construye bajo distintas direcciones, ámbitos y objetivos educativos que permitan a los individuos avanzar hacia su desarrollo integral y junto con esto permitir el acceso a espacios laborales, que aportan mejorando su condición de vida en sus diversos ámbitos. Para esto, de acuerdo con el funcionamiento de la educación No Formal, se realiza un análisis con base en las necesidades de los estudiantes, ya que a partir de estas se elaboran los medios educativos más pertinentes para ellos. (Pastor, 2001)

Por lo tanto, esta modalidad educativa debe ser contextualizada en relación a los estudiantes que componen este espacio socio-educativo, procurando atender las necesidades por las cuales los estudiantes fueron excluidos del sistema formal, por ende la educación No Formal

(...) es un concepto que considera una amplia variedad de recursos en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje; recursos que surgen como solución ante el alto costo de la educación y la falta y lo inadecuado de los planteles escolares en los países del tercer mundo. (Espinoza, Manuel, 2011, p.79)

Entonces, producto de la exclusión del sistema educativo formal que experimentan algunos sujetos, surge la necesidad de conformar espacios para que estas personas cuenten con el acceso educativo que requieren. En ese sentido la educación No Formal, plantea que es necesario tener como base las necesidades e intereses de los individuos partícipes de dichos espacios educativos. Esta es una realidad que las personas trans deben enfrentar a la hora de hacer efectivo su derecho a ser educados, lo que se produce muchas veces porque experimentan situaciones de violencia y discriminación al interior de las escuelas formales, teniendo que buscar otros espacios por medio de los cuales acceder a la educación, lo cual puede ser abordado en la educación No Formal.

3.4 rol del educador y sus concepciones.

Tal como se ha abordado anteriormente, los docentes tienen un papel crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados al interior de los espacios educativos formales, lo que en la educación no formal es abordado por los educadores que allí se desempeñan, quienes no necesariamente cuentan con un título profesional de pedagogía, pero cuentan con conocimientos pertinentes a los contextos socio-educativos, para acompañar y fortalecer dichos procesos. Por ello, “(...) el hablar de educadores y no de docentes, es porque considero que no sólo son los maestros en las escuelas quienes educan, sino que somos todos los seres humanos quienes tenemos el cometido de apoyar nuestro crecimiento como humanidad” Rodríguez Roa, s.f. (citado por Zavala, 2014, párr. 3).

Los educadores, por tanto, buscan que las personas construyan conocimientos atingentes, que les permitan realizar transformaciones a lo largo de su desarrollo vital. Estos no son sujetos superiores y poseedores de la verdad, puesto que también aprenden de los demás, y comprenden que la construcción del conocimiento es una tarea permanente, ya que se aprende sobre la realidad que viven los sujetos, la cual es dinámica y se construye entre todos a cada momento.

Uno de los principales planteos que hace Freire se refiere al conocimiento, y en este sentido sostiene que el mismo no se transmite sino que se construye o produce, y que tanto educando como educador deben percibirse y asumirse como sujetos activos en este proceso de construcción. “No hay docencia sin discencia⁸, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña

⁸ Al hablar de discencia, se retoma la definición de Paulo Freire (1997): “Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, los educandos”. (Duhalde, 2008, p. 205)

aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”. Freire, 1997 (citado por Duhalde, 2008, pp. 205-206)

Por tanto, según lo expuesto por Mora (2005), la labor de los educadores no se basa en dictar y entregar conocimientos, pues no es un instructor, su rol se enfoca en educar y desarrollar una visión crítica del currículum preestablecido, desde el paradigma sociocrítico, por ello tiene un rol reflexivo de las prácticas y enfoques pedagógico. Además, determina que existen dos tipos de educadores, unos denominados como educadores pasivos, y los otros como educadores progresistas, invitando a reflexionar sobre cuál es la posición de cada uno en el quehacer como educador. Los denominados pasivos pueden ser conceptualizados como:

(...) aquellos que no se comprometen con la labor educativa y que son meros receptores e instructores del aparato normativo ministerial, sin capacidad reflexiva, ni manifestación de un vivo deseo profesional, perfeccionamiento sistemático o una búsqueda metodológica para mejorar sus prácticas, por tanto son los que escolarizan. (Mora, 2005, p. 72)

En cambio, los nombrados como educadores progresistas;

(...) deben estar atentos entre la relación de la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la

reivindicación de la justicia, (Freire, 2002) lo cual implica un contenido ético dentro de su rol. (Mora, 2005, pp. 72-73)

Esta última conceptualización, da cuenta del carácter ético y reflexivo del rol de los educadores, lo que es trascendental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el reflexionar y evaluar constantemente las acciones desarrolladas, permite la reformulación de lo implementado, como también de los referentes teóricos que subyacen a estas, teniendo en consideración el beneficio que aquello produce en el proceso socio-educativo de los estudiantes, “(...) para contribuir en el desarrollo de la conciencia social y las habilidades sociales que son muy necesarias para lograr un trabajo en equipo y una buena interacción entre personas” (Mora, M. 2005, p. 71). Entonces, lo desarrollado por los educadores, responde directamente a la observación crítica de la realidad social y cultural en la que se encuentran inmersos junto con los estudiantes, potenciando una actitud transformadora y activa en los distintos procesos sociales.

Las acciones desarrolladas por los educadores llevan por nombre prácticas pedagógicas, entendiéndose que estas

(...) deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar. Zambrano, 2000 (citado por Duque, Rodríguez, Vallejo, 2013, p. 19)

En consecuencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto como el rol del educador, son construcciones sociales y dinámicas, permeados inevitablemente por las propias concepciones y modos relacionales de sus participantes, las que pueden ser influenciadas y cambiadas en la interacción con otras personas. En ese sentido, los educadores cumplen un rol relevante en la construcción de aprendizajes y la identidad de los estudiantes, ya que las propias creencias y formas en que los educadores se comunican y relacionan, tendrán una influencia en el desarrollo identitario de los educandos, puesto que

En la interacción interpersonal el sistema emocional desempeña un papel fundamental; si bien el educador controla la mayoría de las veces sus discursos de información, también existe un contenido omnipresente menos explícito que el contenido informativo. Hablamos del contenido emotivo que rezuma, a través de las actitudes, del lenguaje verbal o corporal y que, en gran medida, pasa desapercibido. (Guerrero y Cárdenas, 2009, p. 207)

Según la idea anterior, el contenido emotivo utilizado por los educadores, configura una manera de expresar sus creencias y concepciones, lo que muchas veces es expuesto de forma implícita, lo que también es posible observar en sus discursos y formas de abordar los contenidos, ya que solo logran controlar una cierta parte de ello. Lo anterior, se debe a que “El discurso social guarda una estrecha conexión con las formas culturales imperantes en un contexto social dado” (Kornblit, Sustas, Adaszko, 2013, p. 74). Por lo que aquellas ideas, corresponden a lo que culturalmente se entiende de la realidad, que atraviesa las diferentes capas del entramado social y está presente en las distintas instituciones, en este caso también en los espacios educativos, a través de las acciones y discursos efectuados por los educadores.

Las concepciones de los educadores, resultan muchas veces problemáticas para el rol docente, ya que si no se condicen con la realidad educativa de los estudiantes, pueden resultar

en prácticas poco inclusivas, que perpetúan la homogeneización y segregación de ciertos participantes de estos espacios, de este modo “(...) el concepto de ‘concepción’ alude a todo aquello que en una sociedad es considerado por los sujetos como conocimiento sin detenerse a pensar en su validez” Reyes, Salcedo y Perafán, 1999 (citado por Malaver, 2009, p. 88).

La capacidad reflexiva surge entonces como una herramienta fundamental, en cuanto permite volver a mirar el propio hacer y las concepciones subyacentes, con la finalidad de transformarlas para así poder modificar los espacios socio-educativos en los cuales participan. Este requerimiento implica un esfuerzo por parte de los educadores, ya que deben reflexionar críticamente entorno a las concepciones sociales predominantes, las que son abiertamente utilizadas como lo natural y normal. Entonces,

La concepción del docente, en relación con sus creencias, está guiada por la práctica pedagógica, siendo éste el elemento sustancial del ser docente que le imprime identidad a la profesión, expone la experiencia como un todo con significado que permite el análisis, la interpretación, la acción, la incorporación del saber pedagógico (...); además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje. (Malaver, 2009, p. 89)

Las concepciones sociales predominantes no determinan únicamente a los educadores, también la organización de los espacios educativos y el currículum se ven influenciados directamente, puesto que determinan aquellos conocimientos, modos relacionales y jerarquías institucionales, que son más adecuadas y las cuales deben desarrollarse por sobre otras formas de pensar estas lógicas, reproduciendo de dicha manera la matriz cultural predominante en un contexto sociohistórico determinado.

3.5 transodio y discriminación socio-educativa de las personas trans.

La comunidad LGBTIQ+ debe lidiar en los distintos espacios sociales a lo largo de su vida con diversos discursos y concepciones discriminatorias acerca de su propia identidad, que se han construido a lo largo de la historia y que se encuentran en constante cambio, de igual forma se les etiqueta, patologiza e invisibiliza, según el contexto ya que los imaginarios de género y de la sexualidad, así como aquellos

(...) que se dirigen explícitamente a determinar el lugar social de las personas LGBT, que circulan en la escuela, no pueden entenderse como una producción que se hace exclusivamente allí, sino que en realidad constituyen un diálogo, una recreación, una actualización y, en otros casos, un contraste con narraciones que circulan en otros espacios sociales. (García, 2007, p. 25)

De esta forma, los imaginarios de género y de sexualidad están presentes a nivel social, arraigados culturalmente, siendo entendidos como normales y naturales, aquello producto del sistema binario heteronormativo, tal como determina García quien declara que aquellos ideales producen que se establezcan límites de lo legítimo e ilegítimo, por medio de la fijación de imágenes que dan cuenta de lo “normal” y “anormal”, lo que impide la visualización de la total diversidad en la conformación del género y la sexualidad que existe entre los seres humanos (2007), generando muchas veces acciones discriminatorias y violentas en contra de la comunidad LGBTIQ+, las que se ven aún más reflejadas en sujetos trans.

Aquello es producto de los imaginarios colectivos que existen en cada lugar, dichos elementos están sustentados en estereotipos, los cuales suponen “que todos los miembros de un cierto grupo social poseen atributos o características particulares” (Organizando Trans Diversidades, 2020). Teniendo como consecuencia la idea de que las personas que pertenecen a

un grupo social deben ajustarse a esas características o atributos, puesto que al existir sujetos que no se acoplan a los estereotipos establecidos en base a la heteronormatividad binaria, se genera un estigma frente a estos individuos, lo cual se basa en la idea de la existencia de “un atributo, cualidad o identidad que se considera “inferior” o “anormal”. (Organizando Trans Diversidades, 2020). Los estereotipos sociales y estigmas ligados a las personas trans, son aquellos que desencadenan la violencia hacia esta comunidad, los que se basan en el prejuicio y

(...) constituyen racionalizaciones o justificaciones de reacciones negativas, por ejemplo, reacciones negativas frente a expresiones de orientaciones sexuales o identidades de género no normativas. Tal violencia es social, local, situada y no es parte de la idiosincrasia de las personas específicas involucradas. Requiere un contexto y una complicidad social. (Organizando Trans Diversidades, 2020)

Los anteriores imaginarios colectivos explican lo llamado comúnmente como transfobia, sin embargo, dicho concepto ha sido cuestionado por diversos autores y por las personas pertenecientes a la comunidad, ya que

La idea de fobia remite a la esfera simbólica de la psicología, a las neurosis psicológicas individuales de las que no se tiene control en relación con el miedo a cosas o situaciones. Ello es problemático para aplicarlo a seres humanos o poblaciones, porque pareciera naturalizarse un miedo y rechazo como si fuera una reacción espontánea e inevitable, y por tanto justificada, cuando de lo que se trata es de percepciones histórica y culturalmente construidas que hablan de odio social y que bien pueden deconstruirse críticamente. (Edición Instituto

Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación, s.f, p.34).

Es por ello, que la violencia ejercida hacia las personas trans es conceptualizada como transodio por ciertas personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, siendo entendida como las conductas y discursos violentos y discriminadores hacia individuos trans, producto de las concepciones sociales y culturales producidas por el sistema binario heteronormativo, por lo que estas estructuras de transodio pueden ser transformadas por medio de instancias de educación en la temática, potenciando la comprensión, respeto e inclusión de las personas trans.

De este modo, se produce una violencia generalizada a sujetos trans, producto del transodio instaurado por diversos patrones que se han repetido constantemente en la sociedad, dentro de estos actos y discursos violentos nos encontramos con que además, las instituciones públicas no se hacen cargo de esta problemática, según lo que establece la Comisión Interamericana de Derechos Humanos(es) y la Organización de los Estados Americanos,

Las sociedades en el continente americano están dominadas por principios de heteronormatividad, cisnormatividad, y los binarios de sexo y género. Además, existe una amplia y generalizada intolerancia e irrespeto hacia las personas LGBTI o aquellas percibidas como tales, lo cual se suma al fracaso de los Estados en adoptar medidas efectivas para investigar y castigar efectivamente la violencia por prejuicio. En este informe, la CIDH concluye que el contexto generalizado de discriminación social e intolerancia respecto de esta diversidad, aunado a la ausencia de investigaciones efectivas, y la falta de un abordaje diferenciado para prevenir, investigar, juzgar, sancionar y reparar los

crímenes cometidos contra personas LGBTI, son elementos que conducen a que se condone y se tolere esta violencia, lo que resulta en impunidad y repetición. (2015, p. 289)

Dentro de aquel contexto generalizado de discriminación social e intolerancia hacia la diversidad, se encuentran distintas expresiones de violencia, tales como los discursos de odio, los que pueden ser definidos bajo

(...) expresiones a favor de la incitación a hacer daño (particularmente a la discriminación, hostilidad o violencia) con base en la identificación de la víctima como perteneciente a determinado grupo social o demográfico. Puede incluir, entre otros, discursos que incitan, amenazan o motivan a cometer actos de violencia. UNESCO, 2015 (citado por Comisión Interamericana de Derechos Humanos y Organización de los Estados Americanos, 2015, p.143).

Estos discursos y actos de violencia pueden conducir a distintas maneras de llevarlas a cabo, en el plano psicológico a través de violencia verbal e invisibilización de los sujetos, como es el caso de hombres trans quienes son mayormente invisibilizados en comparación a las mujeres trans, por lo que se cree que pueden estar resguardados de la violencia, sin embargo, es ejercida de igual forma, pero de modo menos notorio, pudiendo ser mucho más cruel y violenta pasando al plano físico, no obstante, tanto hombres y mujeres trans como identidades no binarias pueden ser víctimas de “actos de violencia de índole sexual, como violaciones o agresiones sexuales, a fin de ‘castigarlos’ por traspasar las barreras del género o por cuestionar ideas predominantes con respecto al papel de cada sexo”. Organización de las Naciones Unidas, 2001 (citado por Comisión Interamericana de Derechos Humanos y Organización de los Estados Americanos, 2015, p. 38). Los altos niveles de violencia a los que se ven sometidas las personas

trans, pueden significar que estos individuos lleguen a atentar contra su vida y autolesionarse, así como también pueden ser afectadas por crímenes de odio producto de los cuales sean asesinadas.

Aquellas situaciones de abuso a personas de la comunidad LGBTIQ+ también son observables en los espacios educativos, principalmente en aquellos de carácter formal, siendo este fenómeno relevante en el desarrollo integral de los sujetos que pertenecen a estos espacios, afectando principalmente a aquellos estudiantes que se encuentran en construcción de su identidad fuera de los estándares heteronormativos.

Esto se debe a procesos de invisibilización y normalización de la homotransfobia que operan tanto en la sociedad en general como en los centros educativos, así como a la falta de herramientas teóricas y metodológicas y a insuficientes instancias jurídicas, educativas o administrativas interesadas en abordar la violencia escolar homofóbica y transfóbica en los centros educativos. (Sumando libertades, guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia). (Red Iberoamericana de la Red LGBTI, 2016, p. 15)

Entre las formas de discriminación y violencia sistemática a la que se ven expuestas las personas trans en su paso por instituciones educativas, se encuentran el *bullying* por parte de sus pares, el que puede ser de carácter físico y verbal, respecto a ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (desde ahora UNESCO) ha elaborado un informe en el que expone que “el alumnado LGBTI sufre violencia con mayor frecuencia que sus pares heterosexuales. (...) el 65% de las transexuales de América Latina han sufrido violencia (...) transfóbica en el ámbito escolar” (citado por Red Iberoamericana de la Red

LGBTI, 2016, p.13). Dichas experiencias de violencia experimentadas por les niñes trans en las instituciones educativas, tienen diversas repercusiones en su desarrollo emocional, social, físico y académico, este último aspecto fue estudiado por Reis (1999) estableciendo que “unas tres cuartas partes evitaban áreas del centro educativo; dos tercios tenía dificultades para prestar atención en clase; un tercio tenía peores calificaciones; una sexta parte cambiaba de escuela y un porcentaje idéntico abandonaba la escuela.” (citado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 39)

Debido a los distintos efectos negativos del transodio en el ámbito escolar y la incapacidad de las instituciones de velar por la seguridad e integridad de las personas trans y garantizar sus derechos, es que

La consecuencia más frecuente de la discriminación por homofobia o transfobia es la deserción escolar. (...) A veces la deserción es una opción apoyada por la madre para proteger a su hijo o hija (...) de la fuerte presión social. En algunos casos, esta deserción es invisible para la comunidad educativa. Cáceres, C. y Salazar, X., 2013 (citado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 41)

Es así como las diversas formas de discriminación e invisibilización a las que se ven expuestas las personas trans y las consecuencias negativas para su desarrollo humano integral y progreso académico, generan la exclusión educativa de esta comunidad, ya que en su mayoría abandonan la escuela o su paso por ella es tortuoso, por lo tanto, la educación formal se constituye como un espacio no inclusivo y homogeneizador para la comunidad LGBTIQ+.

3.6 invisibilización de las personas trans, una limitante para la inclusión educativa.

En relación con la inclusión educativa, la presente investigación da a conocer que a pesar de encontrarse estipulada en leyes, decretos, en las declaraciones de los Derechos Humanos(es) y de les niñes, no hay evidencia de la existencia de la inclusión educativa de manera generalizada, entendiendo esta como:

(...) un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el curriculum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes. Booth y Ainscow, 2015 (citado por Ministerio de Educación, s.f., p. 17)

Respecto a lo anterior, es posible establecer que la inclusión es un proceso pedagógico que debe abordar la realidad social de todes les estudiantes y trabajar en conjunto con la comunidad educativa, sin embargo, generalmente las escuelas lo consideran como la atención especial a ciertos estudiantes con mal rendimiento escolar o que presenten alguna discapacidad o “trastorno”, por lo que les niñes trans no siempre entran en esta categoría, ya que el foco de atención inclusiva en educación está dirigida solo a un grupo de estudiantes y no a la totalidad, aunque estes sí requieran de atención que apoye su inclusión socio-educativa. Puesto que, “La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser

sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.” Ainscow y Booth, 2000 (citado por Ministerio de Educación, s.f., p. 18)

Cuando se abarca el concepto de Necesidades Educativas Especiales (desde ahora NEE), el Decreto 83 del año 2015, elaborado por el Ministerio de Educación nos indica que:

El concepto NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje. (Decreto 83, 2015, p. 15)

Sin embargo, más adelante en el mismo documento, se reitera que estas necesidades educativas se encuentran dentro de un marco legal, que apunta nuevamente a un paradigma médico-clínico, centrado en el déficit de los estudiantes, otorgando etiquetas tales como “trastornos específicos del lenguaje”, “déficit atencional”, “discapacidad intelectual”, entre otras, dejando de lado diversas barreras del aprendizaje que van a conducir a una necesidad educativa,

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Si bien es cierto

que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esa condición (Covarrubias, 2019, p. 137-138)

Bajo esta visión y modo de abordar la inclusión educativa en las escuelas, sus acciones se centran solo en un grupo de estudiantes, es que la infancia y las juventudes trans se ven excluidas, considerando que también presentan NEE, pero estas no necesariamente se encuentran enmarcadas en las establecidas en los decretos, ya que sus procesos de transición identitaria implican diversos cambios en sus vidas, los cuales repercuten en el proceso educativo de cada uno de ellos, afectando su acceso, tránsito y permanencia en las escuelas, junto con el desarrollo integral de cada uno de ellos, afectando así el acceso a nuevas oportunidades en diversos contextos sociales y laborales. Por ello, es que “Hablar de educación inclusiva implica tomar conciencia y aceptar al hecho de la exclusión, a la vez que asumir una posición proactiva o de acción frente a esta situación.” (Colás y Bolaños, 2010, p. 63)

Además, en aquel documento legal se abordan las adecuaciones curriculares, las que se establecen como: “(...) una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especiales (...)” (Decreto 83, 2015, p.17), por lo tanto se determina que aquella herramienta se utiliza con los estudiantes que presentan NEE para apoyar su progreso y permanencia en el sistema educativo. Para ello se expone que para implementar esa respuesta a la diversidad

(...) deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los

estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad. (Decreto 83, 2015, p.19)

Sin embargo, la visión de las adecuaciones curriculares planteada en el decreto está sustentada en cuatro principios que orientan las decisiones al implementarlas, estos principios guardan relación con la igualdad de oportunidades, la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa y valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa, los cuales apuntan hacia el acompañamiento y apoyo para todes les estudiantes, con el fin de asegurar el acceso, progreso y permanencia educativa, lo que se contrapone con lo planteado en la implementación de estas herramientas dirigidas solo a un grupo de estudiantes con ciertas características descritas y especificadas como NEE. Lo anterior se debe a que

El tema de las adecuaciones curriculares es muy común en el ámbito de la educación especial, no así en educación regular, en la cual, comúnmente, se generan procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos al grupo en general, sin tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades que en un momento determinado cualquier estudiante pudiera presentar. (Corredor, 2016, p. 59)

Lo expuesto anteriormente invita a la reflexión en torno a la idea de que son necesarias estas adecuaciones curriculares, ya que el sistema educativo no da una respuesta favorable en la inclusión de todes les estudiantes, por lo que es totalmente necesaria la implementación de estas acciones para permitirle a todes les estudiantes la construcción plena de sus aprendizajes.

La AC privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como estudiante regular dentro del sistema educativo. Adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento. (Garibaldi y Verdier, 2017, p. 24)

Entonces, esta herramienta a nivel nacional debe desligarse del paradigma que lo rige, el cual se centra en el posible déficit que presentan los estudiantes, para transitar hacia la atención de todas las necesidades presentes, puesto que de lo contrario se recae en acciones que atentan contra los procesos inclusivos que se pretenden desarrollar. Esto se debe a que

El estudiantado con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad es una minoría en la totalidad de estudiantes, un número mucho menor que el número total de los que dejan las aulas o fracasan en lo académico. De modo que el currículo adecuado no recae exclusivamente en aquellos estudiantes con patología ni trastornos en el desarrollo o DAE, sino en aquellos estudiantes que por desmotivación y/o inhabilidades instrumentales no específicas de diferentes índoles presentan riesgo de desvinculación. (Garibaldi y Verdier, 2017, pp. 23-24)

Otra de las formas en las que se puede observar la no inclusión de las personas trans en el ámbito educativo es la invisibilización de su identidad, ya que “Dentro de la oferta cultural y educativa Formal y No Formal dirigida a niños, niñas y jóvenes son inexistentes los símbolos, significados y expresiones del estilo de vida, experiencias y relaciones de personas LGBT.”

(García, 2007, p. 37) Problemática que genera que les niños y jóvenes trans no cuenten con referentes con los cuales sentirse identificados, lo que dificulta sus procesos de transición identitaria, junto con la incapacidad de los establecimientos educativos de abordar esta problemática, culminando en la exclusión de ellos. Desde lo anterior, surge la importancia de transformar el foco de la inclusión educativa, ya que se centra principalmente en los procesos y resultados académicos, hacia una inclusión socio-educativa, la cual tenga como núcleo el desarrollo integral de todos los ámbitos humanos, permitiendo beneficiar el área educativa como también social de los sujetos.

En cuanto a el abordaje de la temática en los espacios educativos, parte importante de las dificultades de estos para abordar la inclusión socio-educativa de las personas trans, surge de las propias concepciones de la comunidad educativa acerca del género y la heteronorma, ya que si no ven las desigualdades y la violencia que sufren la comunidad LGBTIQ+, es aún más difícil que puedan comprender las NEE asociadas a las discriminaciones y la violencia social a la que se ven expuestas, puesto que “La tarea no es fácil. Una investigación realizada en España con profesorado de enseñanza primaria y secundaria (Colás y Jiménez, 2006) concluye que no todo el profesorado puede objetivar o visibilizar el fenómeno de la discriminación de género.” (Colás y Bolaños, 2010, p. 62). Por lo tanto, mientras los actores educativos no sean conscientes de este fenómeno, los docentes como agentes sociales no podrán realizar modificaciones reales que impliquen acoger a la diversidad, no obstante, esto no solo sucede en la escuela y en los espacios laborales, sino también en toda la sociedad, traspasando fronteras y enmarcándose en la heteronormatividad y patriarcal que rige a las diversas sociedades.

Marco Metodológico

1. Paradigma de investigación:

La presente investigación se basa en el paradigma naturalista interpretativo, ya que tiene como propósito describir un fenómeno, para comprenderlo y analizarlo, siendo esta una de las características esenciales, pues como propone Rodríguez, este paradigma busca la comprensión de una realidad (2005). Por lo que en esta investigación se pretende develar cómo les docentes de la “Escuela Amaranta” realizan prácticas inclusivas en relación con la temática de género, conociendo las concepciones que tienen sobre esta.

El paradigma naturalista interpretativo se caracteriza por pretender describir y comprender cómo las personas construyen su realidad, desde una perspectiva fenomenológica donde los sujetos construyen su mundo a partir de las experiencias que viven en la interacción con otras personas, por lo que no hay un concepto único y válido para entender las cosas. “No existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización; más bien contamos con realidades múltiples construidas a través del lenguaje y limitadas al discurso sobre las mismas” (Rodríguez, 2005, p. 13). Esa comprensión se realiza a través de los discursos presentes en el centro, lo que permitirá descubrir una nueva realidad, dado que se entiende que la escuela donde se realiza la investigación conforma una realidad que se ha construido a partir de las interacciones que se generan dentro, a través de los discursos que traen consigo los educadores, lo que permitirá conocer las construcciones que han realizado tanto la escuela, como los educadores

Este paradigma, a diferencia del paradigma positivista, no establece una dualidad entre la persona que investiga y lo investigado, aquí desaparece esa separación (Minte y Sepúlveda, 2018), ya que se entiende que cada investigador trae consigo formas de entender la realidad

que influyen dentro del proceso investigativo. El cual busca “(...) categorías relacionadas con el significado, el valor y la finalidad que los sujetos otorgan a sus acciones, percepciones e interpretaciones.” (Minte y Sepúlveda, 2018, p. 11).

2. Enfoque Metodológico:

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que pretende develar los procesos inclusivos que vivencian les niñes trans de la “Escuela Amaranta” de educación no formal, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores de la comunidad socio-educativa, es decir, permitirá comprender las ideas que poseen les educadores, con respecto a la relación educadore-estudiante y cómo esto influye en los procesos inclusivos y de construcción de identidad, además de identificar la organización curricular y las prácticas pedagógicas que les educadores de la escuela llevan a cabo, a fin de favorecer la inclusión socio-educativa de les niñes trans.

Para Monje (2011) la investigación cualitativa tiene su base en el pensamiento hermenéutico, esto quiere decir que los actores sociales pueden ser estudiados como subjetividades que poseen la capacidad de reflexionar en diferentes situaciones, esta se interesa por comprender los significados de los fenómenos, es decir, da prioridad a la comprensión y sentidos de estos.

Por consiguiente, la investigación cualitativa “Se caracteriza también porque se estudia la realidad en su contexto natural, a partir del cual se describen las rutinas, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” Rodríguez, et. al. (citado por Minte y Sepúlveda, 2018, p. 21) Con base en lo anterior, se determina que se estudia la realidad social, por lo que este tipo de investigación comprende que esta se construye por medio de la interacción de todas las personas que habitan un contexto particular, por ende al observar

directamente el contexto de la “Escuela Amaranta”, permitirá descubrir aquellos conceptos que han contribuido a la construcción de esa realidad, estando permeado por las ideas que cada educadore establece sobre ella, las que al momento de interactuar lo hacen de forma intersubjetiva, es decir, poniendo en relación cada una de sus subjetividades.

“La investigación cualitativa (...) se interesa por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de tu propio contexto” Bonilla y Rodríguez (citado por Monje, 201, p. 11). En cuanto a esto se puede determinar que este tipo de investigación no intenta controlar la realidad, sino que mostrar los procesos inclusivos que vivencian les niñes trans de la escuela, a partir de las voces de les educadores del establecimiento. De esta manera, se busca conocer los conceptos que posee este grupo en particular, y que guardan relación con la comprensión que tienen les sujetos del mundo que les rodea, en este caso específicamente respecto a la identidad de género y la educación inclusiva, debido a que dichas concepciones están ancladas al contexto donde elles se insertan, que en esta circunstancia es el contexto particular de la primera escuela creada para la educación de niñes trans en Chile.

3. Tipo de Estudio:

Para la realización de esta investigación se utilizará la metodología de estudio de caso único, e intrínseco, ya que como plantea Martínez Bonafé este tipo de estudio “se centra en los niveles ‘micro’ del sistema (las escuelas o aulas, y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo)” (1988, p. 43), en este caso la “Escuela Amaranta”, específicamente para entender las concepciones de sus educadores.

Para Monje (2011) el propósito del estudio de caso es comprender de manera particular el caso, pues quiere conocer el funcionamiento de los componentes y relaciones que existen

entre ellos para formar un todo. Esto se investiga dentro de un determinado contexto para ver su propia realidad.

El estudio de “Un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante se estudia para obtener la máxima comprensión del fenómeno” (Monje, 2011, p. 117), es decir, busca comprender el fenómeno, porque es un tema de interés para el investigador, quien no pretende crear teoría sino comprensión total del tema. Asimismo, el estudio de caso es único, cuando el análisis que se realiza es irrepetible, “(...) para Yin (1984) el estudio de caso único centra su análisis en un tema específico que posee la característica de ser crítico, es decir, que permite modificar, ampliar, cambiar el conocimiento sobre el objeto de estudio.” (Minte y Sepúlveda, 2018, p. 118). Con base en lo anterior, se puede determinar que el estudio de caso es único e intrínseco, ya que la realización de la investigación se lleva a cabo en la “Escuela Amaranta”, con el fin de develar los procesos inclusivos que vivencian los niños trans en ese contexto, por ello se tiene un interés particular en el establecimiento, ya que es la primera escuela para niños trans en Chile.

4. Diseño de Investigación:

El diseño más acorde para esta investigación es la propuesta de Martínez Bonafé (1988), que propone tres fases en el proceso de investigación, las cuales no corresponden a un trabajo lineal, ya que este modelo permite ir transitando de una fase a otra, esta cualidad permite ir enriqueciendo el proceso a través de nuevos aportes que vayan surgiendo a lo largo del proceso.

etapa pre-activa.

En esta etapa principalmente se realiza la delimitación del problema de investigación, encontrándose los objetivos y la revisión analítica de la literatura pertinente al tema.

a) formulación del problema.

A lo largo de la formación académica se observa que no se trabaja la temática sobre identidad de género y disidencias sexuales, ya que en las mallas curriculares dirigidas hacia los docentes en formación, no existe un trabajo enfocado a que estos conozcan y sepan cómo abordar esta temática en el aula, es decir, no se visibiliza esta realidad presente en la sociedad. Pese a que en la actualidad es un tema que se encuentra muy presente, ya que a nivel nacional e internacional se han promulgado distintas leyes y decretos para valorar y respetar a las disidencias sexuales, y así acabar con la discriminación hacia esta comunidad.

Lo anterior es fundamental dentro de la carrera de Educación Diferencial, especialidad en Problemas de Aprendizaje, pues en el transcurso formativo, se ha relevado el respeto hacia la diversidad, entendiendo que el mundo se compone en base a esta, por lo que la mirada no solo debe centrarse en las personas con capacidades diferentes. De igual modo es que nace la inquietud de investigar la primera escuela creada para niños trans en Chile, y en Latinoamérica, con el fin de conocer las concepciones de los educadores que trabajan en ella, comprendiendo cómo se forma y estructura esta escuela, conociendo la relación educador-estudiante, el currículum y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, y así dar a conocer cómo se generan estos procesos inclusivos dentro del aula, permitiendo que otros docentes y educadores conozcan el proyecto educativo del establecimiento y las formas de relacionarse existentes en relación a la infancia y adolescencia trans.

b) determinación de los objetivos.

En relación con lo anteriormente expuesto es que la investigación pretende develar los procesos inclusivos que vivencian les niñes trans del centro educativo, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores. Para lograr esto, se deben identificar las concepciones que tienen les educadores de la escuela acerca de la temática de identidad de género e inclusión socio-educativa; establecer desde la perspectiva de les educadores, la relación que tienen con les estudiantes respecto a los procesos inclusivos y de construcción de identidad; distinguir la organización curricular y las prácticas pedagógicas que les educadores de la escuela llevan a cabo a fin de favorecer la inclusión socio-educativa de les niñes trans. El cumplimiento de estos objetivos permitirá evidenciar la realidad de la primera escuela para niñes y jóvenes trans, este contexto es importante investigarlo, ya que permite mostrar una realidad presente en la sociedad, la cual es invisibilizada en las escuelas. La información recopilada en la investigación permitirá generar un análisis y una triangulación de la información sobre la teoría del tema y las concepciones de les educadores.

c) revisión de la literatura.

Luego de haber determinado la interrogante y los objetivos para realizar esta investigación, se dio espacio a la indagación y estudio de material bibliográfico acorde con la temática planteada. Para esto se revisó literatura teórica respecto a la norma, el sistema binario y en cuanto a esto, se descubrió que en la literatura existen distintas perspectivas para abordar la temática el sexo y género, lo que permitió decidir en cuál de esas perspectivas se enfocará la investigación. Además, se realizaron fichas bibliográficas, para de esta forma ordenar la información relevante, y permitir que todes les integrantes del grupo tuvieran acceso a la información relevante de cada texto.

etapa interactiva.

Esta etapa consiste en recoger, registrar y analizar la información, por ejemplo realización de entrevistas, observaciones, etc.

a) selección del grupo estudio o del caso.

Se escoge este centro de educación no formal, ya que cumple con una serie de criterios que permiten realizar la investigación en ese lugar, siendo los siguientes:

- Criterio de Pertinencia: Se seleccionó este caso por ser la primera escuela creada en Chile y Latinoamérica para niños y jóvenes trans.
- Criterio de Modalidad educativa: Se escoge este centro, ya que imparte educación no formal, centrando su currículum en la inclusión de los estudiantes, valorando su estado emocional, además de visibilizar la existencia de identidades no hegemónicas en la sociedad.
- Criterio de selección de los actores: Se selecciona solo a los educadores voluntarios, debido a que la presente investigación quiere conocer las concepciones que poseen frente a la temática de identidad de género y construcción de identidad, basándose en las relaciones o interacciones que generan con los estudiantes para lograr lo anterior.

Las características del caso son:

Universo: La “Escuela Amaranta” es un centro educativo de educación no formal que pertenece a la Fundación Selenna. La escuela está ubicada en la Villa Olímpica, específicamente en la calle Sócrates #1237 de la comuna de Ñuñoa en la Región Metropolitana. La coordinadora del espacio es Ximena Maturana, quien además es la fundadora junto a Evelyn Silva. El centro educativo es una organización sin fines de lucro, que tiene por objetivo proteger la infancia

transgénero y cisgénero, a través de espacios comunitarios de apoyo, contención familiar y protección contra cualquier tipo de violencia hacia les niñas y jóvenes (PEI, 2020). Para lograr lo anterior, cuenta con un equipo de 15 profesionales voluntarios de las áreas de educación, más 3 practicantes de pedagogía, además de trabajar con una trabajadora social, psicólogo, psicopedagogo y una fonoaudióloga. También brindan apoyo en áreas de la medicina, a través de un equipo médico, que trabaja en la Fundación Selenna, acompañando en el proceso de transición u otras necesidades que presenten, estando compuesto por una enfermera, una pediatra, un dentista y una matrona, quienes pertenecen al área de la salud privada, por ende les cobran un monto no elevado a les niñas y jóvenes que asisten a la escuela, pero de todas maneras deben pagar por sus servicios.

La escuela funciona de lunes a jueves de 8.30 a 15:30 horas, además cada estudiante debe ingresar con el uniforme correspondiente, el cual consiste en: polera oficial de la escuela, pantalón de buzo azul, calza azul, falda ploma o jeans negros, polerón de la escuela azul marino, sin letras ni dibujo, todo esto es de carácter obligatorio y lo pueden combinar según su comodidad (PEI, 2020). Trabaja a partir de multigrado, es decir, se compone de la siguiente manera: primero y segundo; tercero y cuarto; quinto y sexto; séptimo y octavo; primero y segundo medio; tercero y cuarto medio. En cuanto a las asignaturas se trabaja una por día, exceptuando inglés, ya que se imparte todos los días, además les niñas deben tomar uno o dos talleres de manera obligatoria. Los viernes realizan nivelación de estudios a personas adultas trans. Aunque actualmente la escuela se encuentra con un horario diferente, ya que debido a la pandemia realizan con clases online, vía *Zoom*.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se establece como misión “Contribuir al desarrollo integral de las niñas y niños, considerando sus diversidades como una riqueza, impactando desde las prácticas pedagógicas y entregando la evidencia de la construcción de aprendizajes de forma colaborativa con todos los actores del proceso educativo, tanto en los aspectos sociales como emocionales (...)” (2020, p. 1). Respecto a la visión plantean “Ser una comunidad que busca construir un espacio educativo comprometido con los derechos de los

niños y niñas, (...)”(2020, p. 1), esta pretende desarrollar de forma libre la identidad y el autoconcepto, a través de metodologías innovadoras en el aula, el desarrollo profesional docente y un estudiantado autónomo cooperativo y reflexivo en su quehacer para “Crear, Dirigir y Regular sus acciones mediante procesos de participación real con amor a su entorno, solidaridad (...)” (2020, p. 1).

El establecimiento educativo tiene como propósito realizar un acompañamiento hacia los estudiantes, protegiendo y fortaleciendo su desarrollo autónomo y libre, generando conciencia de las infancias transgéneros y cisgéneros, priorizando el fortalecimiento de habilidades sociales y académicas. Esto se realiza mediante un enfoque pedagógico transversal, incorporando enfoque de género, transfeminista, el cual entrega herramientas innovadoras para ir al ritmo de cada estudiante respetando sus realidades. (PEI, 2020)

Dentro del Proyecto Educativo la escuela declara “(...) que las personas son capaces de desarrollar sus capacidades; emocionales, físicas, psíquicas, intelectuales y sociales si el medio que les rodea aporta favorablemente para ese logro. Cuando además se habla de diferentes Identidades, estos elementos toman una elevada relevancia.” (2020, p. 2). Estos conceptos son fundamentales para la realización del proyecto, además para concretizar estos postulados, se determinan criterios u objetivos que permiten cumplir con lo anterior. Para lo cual se establecen los siguientes ámbitos: el ambiente escolar, la formación social, lo afectivo y emocional, el estudio y el conocimiento. Asimismo incorpora activamente a la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes, ya que establece que “(...) el establecimiento educativo debe ser sensible a las demandas y expectativas de la comunidad local; y, regular su acción –en muchos casos- en una negociación permanente con ella, en la que redefine y explicita los términos de intercambio.” (PEI, 2020, p. 4)

Participantes: Se entrevistará a 6 educadores voluntarios que se desempeñan de forma permanente en la escuela, en las siguientes áreas de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, historia, ciencias, educación física, y taller de emprendimiento

Participantes	Rango etario	Profesión	Subsector de aprendizaje o taller que realiza	Cursos de especialización	Años de experiencia educando	Años de práctica educativa en el establecimiento
E. 1	32 años	Profesor de matemáticas	Matemáticas y Ciencias	Postítulo de neurociencias	7 años	3 años
E. 2	27 años	Incompleta la carrera de Ingeniería física.	Matemáticas y Artes Visuales	No tiene	10 años	3 años
E. 3	40 años	Profesora de Historia y Geografía.	Historia y Geografía	Derechos Humanos	2 años y medio	2 años y medio
E. 4	30 años	Profesora de Filosofía.	Lenguaje	Filosofía con niños/ Género y Diversidad.	2 años	2 años
E. 5	53 años	Profesor de educación física	Ed. Física	Desarrollo Humano/ Biodanza	25 años	2 años
E. 6	47 años	Ingeniería Industrial	Taller de emprendimiento	No tiene	9 meses	9 meses

b) instrumentos de recolección de datos.

Esta investigación se enmarca en un contexto distinto, debido a la situación pandémica que atraviesa el país, esto ha generado que no se puedan realizar interacciones de manera presencial, lo que ha significado que gran parte de las actividades se realicen de forma online, por esta razón el instrumento de recolección de datos se aplicará en modalidad online, y de la manera que más le acomode a los educadores, dando la posibilidad de llamada telefónica, audios de *WhatsApp*, videollamada, escrita, etc. Debido a lo anterior, es que se tomó la determinación

de utilizar entrevistas semi-estructuradas como procedimientos de recolección de datos, estas se realizarán a 6 educadores voluntarios de la escuela.

Las técnicas basadas en entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a su realidad. Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada y, por lo tanto, tienen ideas, concepciones, producen acciones e interactúan en ella. (Yuni, Urbano, 2005, p. 227)

Como mencionan Yuni y Urbano, la entrevista permite responder interrogantes a partir de las voces de las propias involucradas, a través de la recolección de información de manera contextualizada, por medio de una conversación entre los investigadores y los sujetos estudiados para el posterior análisis de la investigación. “(...) la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles.” (Díaz, Torruco, Mildred, Martínez, Varela, 2013, p. 163). Por lo anterior, el método de recolección de datos utilizado será la entrevista semi-estructurada, ya que estas “(...) se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (Hernández, Fernández, Bautista, 2014, p. 436). De esta forma, a través de preguntas abiertas se podrá abordar de mejor manera la temática sobre los procesos inclusivos socio-educativos que vivencian los niños trans en la escuela, puesto que mediante las respuestas de los educadores irán emergiendo nuevos temas relevantes para la investigación. (Ver anexo 1)

etapa post activa.

En esta última fase se discuten los resultados, conclusiones y se elabora el informe final.

a) metodología de análisis.

Aquellas respuestas deberán ser analizadas para responder a las preguntas de investigación, relacionando las respuestas con el marco teórico. Para esta investigación se llevará a cabo el análisis de datos, por medio del modelo analítico descriptivo.

El análisis de datos es una de las actividades principales en la investigación cualitativa tanto por su importancia en el desarrollo del estudio como por la relevancia que posee como actividad concreta ya que se realiza a lo largo de todo el proceso. No es una etapa precisa y temporalmente delimitada en una fase concreta de la investigación. (Yuni y Urbano, 2005, p. 251)

Los autores hacen alusión a que el análisis de datos en las investigaciones cualitativas es un proceso difícil y arduo, debido a que no existe una respuesta única, por lo que deben existir variadas formas para analizar la información. “(...) **el análisis cualitativo supone** la confluencia y convergencia de **tres actividades intelectuales: procedimientos atlánticos manipulativos de la información, de procesos de expansión y contrastación de hipótesis y/o teorías y realización de procesos de generación teórica»** (Yuni, Urbano, 2005, pp. 251-252). Asimismo, esta parte es “(...) la etapa más importante de la investigación. En ésta se considera la relación con la teoría u orientación teórico-epistemológica.” (Minte, Sepúlveda, 2018, p. 36),

por lo tanto se realiza un análisis de la información, considerando la información teórica y la recopilación a través de las entrevistas. Con relación a lo anterior, Yuni y Urbano (2005) manifiestan que el sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información, esto con el propósito de obtener una información lo más completa posible del fenómeno que se está observando.

Por otro lado, Minte y Sepúlveda plantean que “El análisis cualitativo se ha realizado históricamente de forma artesanal. Vale decir, el investigador analiza los datos sobre la base de lecturas repetidas, registros, búsqueda de patrones, categorización.” (2018, p. 37). Yuni y Urbano (2005) proponen basándose en Miles y Huberman (1984) que el análisis conlleva cuatro tipos de actividades simultáneas, estas son: la reducción de datos, la presentación de datos, la elaboración de conclusiones y la verificación. Por lo que para esta investigación se establecerán patrones entre las respuestas de los educadores basándose en categorías de análisis, lo que permitirá generar conclusiones adecuadas y profundas, a través de las triangulaciones que se realicen con la información expuesta en el marco teórico. El proceso de triangulación es necesario “(...) para contrastar los resultados obtenidos de los diferentes actores o fuentes, con la finalidad de poder arribar a conclusiones contundentes. Sirve para verificar conclusiones y también para enriquecer el contenido de los resultados obtenidos desde diferentes fuentes.” (Minte, Sepúlveda, 2018, p. 38).

Para llevar a cabo lo anteriormente expuesto, se han establecido tres categorías de análisis las cuales a su vez se distribuyen en subcategorías, las que se dan a conocer a continuación:

1.- Categoría Concepciones de los educadores de la “Escuela Amaranta”

Objetivo: *Identificar las concepciones que poseen los educadores de la “Escuela Amaranta” en torno a las identidades e identidades de género, así como también sobre inclusión e inclusión socio-educativa.*

La categoría **Concepciones de los educadores de la “Escuela Amaranta”**, está relacionada en primer lugar con los conceptos de identidades e identidades de género. Para conocer aquello es relevante conocer las concepciones que poseen los educadores voluntarios de la escuela, y así determinar cuáles son las diferentes perspectivas que tienen respecto al tema investigado. Lo anterior es importante, puesto que los discursos efectuados por los educadores responden a las construcciones culturales que imperan en nuestro contexto social determinado, lo cual da cuenta de la visión que se tiene de la realidad (Ver M.R., C. 3, pp. 82-83). Dentro de aquello, es posible situar las concepciones, entendiéndolas como los conocimientos establecidos por una sociedad, sin que estos sean necesariamente válidos (Ver M.R., C. 3, p. 83).

Acerca del concepto de identidades, de acuerdo con lo que plantea Pilar Colas se determina como “(...) la construcción personal de un yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores.” (2007, p. 153). A partir de aquello, surge la concepción de que la identidad es una construcción social por parte de los seres humanos, en la cual influyen diversos aspectos que rodean nuestras interacciones sociales, tal como lo establecen Isnardi y Torres al expresar que “(...) hay también significaciones compartidas por una época, que reúne elementos sociales, económicos, políticos y culturales: un lugar que carga de sentido palabras que indefectiblemente atravesarán este proceso” (2016, p. 106). En ese sentido, se destaca la “Teoría de la Identidad” de Stryker (1980), la cual propone que la identidad está influenciada por la estructura social con el fin de mantener el orden imperante, siendo este el sistema binario y heteronormativo, el cual establece un sistema sexo/género, en donde el sexo es lo biológico de los sujetos y el género lo que se construye socialmente.

Desde lo anterior surge el concepto de Identidad de Género, el cual se define como

(...) la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que

podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Organización de los Estados Americanos, 2015, p. 32)

En contraposición a esta teoría, Butler habla sobre la performatividad del género, la cual postula que los conceptos de sexo y género están unidos y ambos son construidos socialmente por los individuos.

En segundo lugar, esta categoría abarca la inclusión e inclusión socio-educativa, las cuales son procesos permanentes que buscan asegurar la participación de todos los sujetos, generando ajustes y diseñando sistemas para ello, promocionando valores inclusivos. Para Booth y Ainscow (2015) el concepto de inclusión “Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes.” (citado por Ministerio de Educación, s.f., p. 17) Lo anterior, establece que dichos procesos deben tener en cuenta a todos los estudiantes, puesto que “La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.” Ainscow y Booth, 2000 (citado por Ministerio de Educación, s.f., p. 18)

Entonces, es posible determinar que la inclusión socio-educativa guarda relación con lo descrito anteriormente, pero sus acciones apuntan a las áreas tanto social como educativa de los individuos, generando transformaciones desde una perspectiva integral del desarrollo humano, con el objetivo de que todas las personas se desarrollen plenamente en la sociedad.

Subcategoría 1.A. Concepciones de los educadores respecto a las identidades e identidades de género.

A través de esta subcategoría se pretende identificar las concepciones que poseen los educadores de la “Escuela Amaranta” respecto a las identidades e identidades de género. Dentro de esto, se busca conocer las nociones que poseen los educadores sobre transexualidad y transgeneridad e identificar si manifiestan alguna diferencia entre estos dos conceptos. Además de ello, identificar si reconoce alguna influencia del sistema binario y heteronormativo en los procesos de construcción de identidades que puedan experimentar los estudiantes.

Subcategoría 1.B. Concepciones de los educadores respecto a la inclusión socio-educativa.

Por medio de esta subcategoría se hace necesario visualizar las concepciones y percepciones que poseen los educadores voluntarios de la escuela respecto a la inclusión e inclusión socio-educativa, y además conocer las prácticas que realizan los educadores y la Escuela Amaranta, para favorecer el proceso de inclusión socio-educativa de los estudiantes, debido a su importancia en el desarrollo humano integral y la conformación de identidad de los niños y jóvenes.

2. Categoría Interacciones educadore-estudiante

Objetivo: Establecer las relaciones existentes entre los educadores y los estudiantes de la “Escuela Amaranta” en torno a los procesos inclusivos dentro y fuera del aula. Junto con ello, la influencia de estas interacciones, con relación a la construcción de identidades de los estudiantes, desde la mirada de los educadores del establecimiento.

La subcategoría **interacciones educadore-estudiante** se refiere a la influencia que tiene la relación entre educadores y educandos, en la construcción de identidades y en los procesos de transición de los estudiantes, y si ello permite al docente crear espacios inclusivos a través de sus prácticas pedagógicas.

Acercas de lo anterior, se entiende que las interacciones influyen en el proceso de construcción de identidades de las personas, según Maturana (1995) los seres humanos se construyen a través de un proceso individual y colectivo, por lo que las personas se forman a partir de las interacciones que van generando.

“(…) se es humano sólo de las maneras de ser humano de las sociedades a que se pertenece. Si pertenecemos a sociedades que validan con la conducta cotidiana de sus miembros el respeto a los mayores, la honestidad (...), ese será nuestro modo de ser humanos y de nuestros hijos (...)” (Maturana, 1995, pp. 15-16).

Por lo que las interacciones que generan los educadores, influyen de distintas formas en las construcciones de identidades de sus estudiantes, ya que de acuerdo a los modos relacionales y formas de comunicarse que promueven los educadores, se crearán distintas realidades y formas de moverse en el mundo, en este caso, por ejemplo, promover un enfoque inclusivo, o por el contrario relacionarse desde el binarismo de género y la heteronorma. Sobre la base de lo expuesto, los educadores a través de sus prácticas educativas pueden o no generar espacios inclusivos.

Subcategoría 2.A. Interacciones dentro y fuera del aula.

Esta categoría permitirá conocer cómo los educadores interactúan con los estudiantes dentro y fuera del aula, o a través de la plataforma online que utilicen para realizar las clases, debido a la situación pandémica en la que se encuentra el país. Además, permitirá conocer diferencias o similitudes entre la interacción que se ha desarrollado de forma presencial y la interacción que se ha desarrollado de forma virtual. Todo esto se conocerá a partir de los discursos que poseen los educadores.

Subcategoría 2.B. Interacciones y construcción de identidades.

A partir del análisis de esta categoría, se busca comprender la relación e influencia de las interacciones entre educadores y estudiantes, en la construcción de identidades y en el proceso de transición de los estudiantes, a través del discurso de los educadores.

Subcategoría 2.C. Interacciones y procesos inclusivos.

La presente subcategoría pretende establecer cómo creen los educadores que influyen las interacciones con los estudiantes, en torno a los procesos inclusivos. Además de conocer si estas interacciones pueden propiciar la inclusión o exclusión de sus estudiantes.

3.- Categoría Organización curricular y prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa

Objetivo: Distinguir la organización curricular presente en la escuela y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los educadores, permitiendo así favorecer la inclusión socio-educativa de los niños trans.

Esta categoría se relaciona en primer lugar con la organización curricular, por lo que para comprenderla se debe entender que es el currículum. Toro establece que es:

Una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica-teoría-praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática.

(2017, p. 478)

Bajo aquella perspectiva del currículum, se puede determinar que escapa de una visión tradicional, ya que pretende abordar todas las dimensiones del ser humano de una manera integral, evitando su parcelación a través de la conjugación de los aprendizajes y junto con ello tener en cuenta el contexto social y cultural de los elementos abordados en el currículum, propiciando la participación activa de los estudiantes, motivándoles a encontrar soluciones a problemáticas que aquejan la sociedad y que son relevantes para su realidad. Al respecto es importante mencionar, que el ámbito curricular trasciende el desarrollo educativo de los individuos direccionando la construcción de sí mismos, dando cuenta de que el conjunto de saberes determinados en el currículum no son neutros, al contrario son seleccionados por los organismos estatales con fines políticos y sociales. Por ello se destaca un enfoque liberador, desde la pedagogía liberadora, que centra su interés en las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Además, esta categoría se relaciona con las prácticas pedagógicas, siendo fundamentales para promover, o no, la inclusión socio-educativa, ya que

La concepción del docente, en relación con sus creencias, está guiada por la práctica pedagógica, siendo éste el elemento sustancial del ser docente que le imprime identidad a la profesión, expone la experiencia como un todo con significado que permite el análisis, la interpretación, la acción, la incorporación del saber pedagógico (...); además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje. (Malaver, 2009, p. 89)

En definitiva, los educadores dan cuenta de sus creencias y concepciones, en relación con los aspectos establecidos en el currículum, por medio de sus prácticas pedagógicas que expresan la identidad profesional de ellos.

Subcategoría 3.A. Organización curricular en torno a la inclusión socio-educativa.

Esta categoría busca conocer, desde la perspectiva de los educadores, en qué consiste el currículum transfeminista declarado por la escuela, junto con la significancia de este para los educadores y cómo puede favorecer la inclusión socio-educativa de los estudiantes, además de ello conocer la posible existencia de una articulación o vínculo entre el currículum declarado por la escuela y el formal establecido por el Ministerio de Educación.

Finalmente, esta subcategoría busca conocer qué entienden los educadores por adecuaciones curriculares y si realizan estas en la escuela en torno a la identidad de género.

Subcategoría 3.B. Prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa.

Por medio de esta categoría se busca conocer lo que los educadores comprenden sobre las prácticas pedagógicas, cuáles son las que desarrollan y qué metodologías utilizan en la escuela y como educadores, para favorecer los procesos de inclusión socio-educativa y construcción de identidades de los estudiantes. Asimismo, se pretende distinguir como los educadores relacionan sus prácticas pedagógicas con el currículum transfeminista establecido en el Proyecto Educativo Institucional de la “Escuela Amaranta” y cómo estas influyen en los procesos inclusivos, junto con su percepción respecto al rol que tiene el centro educativo en la construcción de identidades de género de los estudiantes.

5. Criterios de rigor científico:

Para la validación de este instrumento se considera pertinente esclarecer los criterios de rigor, puesto que “(...) es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos (...)” (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012, p. 265)

El criterio de credibilidad “(...) también denominado como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos” (Noreña, et. al., 2012, p. 267). Para esta investigación es importante considerar este criterio, ya que se conocerá el fenómeno investigado a través de las concepciones de los mismos involucrados, siendo en este caso los educadores de la escuela.

Otro criterio relevante para esta investigación es el criterio de confirmabilidad o reflexividad,

Denominado también neutralidad u objetividad, bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. La confirmabilidad permite conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes. (Noreña, et. al., 2012, p. 268)

En relación con este criterio, se entiende que en la recolección de datos de esta investigación se transcriben las respuestas de los educadores de forma textual. Por otra parte, los investigadores conocen y son conscientes de sus juicios y creencias, por lo que se comprende que estas pueden influir en los análisis de la investigación, esto ayuda a que desarrolle “(...) una conciencia autocrítica que le permita obtener una mejor comprensión del fenómeno, de modo que deje claro cómo ha logrado la pretendida neutralidad en la actividad investigadora y qué reflexiones realizó en todo el proceso para concluir sus resultados.” (Noreña, et. al., 2012, p. 268)

Por último, para la investigación es importante considerar el criterio de relevancia, el cual “permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto y da cuenta de si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno o hubo alguna repercusión positiva en el contexto estudiando” (Noreña, et. al., 2012, p. 268). A partir de lo anterior, esta investigación está enmarcada dentro de una mirada que considera el sexo y género como construcciones sociales. Esta es una visión que ha sido poco investigada en el ámbito educativo, por esto se cree que entrega nuevos planteamientos teóricos que repercuten de manera positiva en la investigación educativa. Asimismo “(...) la relevancia ayuda a verificar si dentro de la investigación hubo correspondencia entre la justificación y los resultados que fueron obtenidos en el proceso investigativo” (Noreña, et. al., 2012, p. 268).

Finalmente, se cumplirá con el protocolo de ética científica en lo que respecta a la autorización para la utilización del nombre de la escuela, así como también los consentimientos informados para educadores sobre su participación en la presente investigación.

Presentación de resultados y discusión

1.- Categoría Concepciones de los educadores de la “Escuela Amaranta”

Subcategoría 1.A. Concepciones de los educadores respecto a las identidades e identidades de género.

Dentro de la literatura existen múltiples formas de comprender las identidades, siendo relevantes las definiciones que expresan que se construyen por medio de un proceso social e individual, en el cual las personas se van conformando en la relación con los otros y el medio (Ver M.R., C. 1, pp. 19-23).

De este modo, respecto a lo declarado en el marco referencial los educadores de la “Escuela Amaranta” manifiestan que la identidad “(...) es una construcción social que es vital para el ser humano, para poder ser... Para desarrollarse de forma integral.” (E3), además el educador E4 agrega que la identidad se construye mediante los diferentes procesos de socialización, declarando lo siguiente: “(...) tu proceso de identidad se construye, emm... yo creo que básicamente el gran factor tiene que ver con un tema de socialización, ¿cachai? Eh... tu vaí’ construyendo tu identidad primero en virtud de que tu primera fuente de socialización es tu familia, después cuando llegai’ a la escuela emm... y empezai’ a ver también que hay otras formas de ser, (...)”, lo expresado por este educador se relaciona directamente con la Teoría de la Identidad de Stryker, la cual expone que el proceso de construcción de la identidad está influida por la estructura social que establece roles determinados para hombres y mujeres (Ver M.R., C. 1, pp. 27-28). Relacionado con ello, el educador E4 agrega: “(...) hay cosas que al final uno, las adquiere por (piensa unos segundos) como por condicionamiento, las veis siempre las tomái’, las asumí y lo que pasa hoy en día que después a los veinticinco, treinta años pasai’ por un proceso de decir oye, ¿de verdad yo quiero ser así? (ríe), ¿de verdad yo decidí ser esto?,

o ¿la embarré por este camino? Entonces te podís como medio deconstruir y eh... volver a construir todo un nuevo proceso, (...) al final tú no te cuestionas, que se te dan por donde naciste, por la familia que tení’, por el colegio en el que estay, (...)”.

Asimismo, se puede evidenciar que otros educadores manifiestan que la identidad se encuentra influenciada por el condicionamiento y las relaciones que las personas mantengan con otros, tal como menciona E5: “(...) la identidad, principalmente se manifiesta en relación con el otro, (...) se manifiesta y se refleja a través del otro, yo sin el otro, no me puedo identificar, no me puedo reconocer (...)”. Esto tiene relación con lo que postula Zavalloni, de acuerdo con que la identidad tiene que ver con las representaciones que hagan los sujetos de sí mismos y los grupos en los que se desenvuelven, es decir, esta identidad se va construyendo de acuerdo con las vivencias de los individuos (Ver M.R., C.1, p. 27). Aquello a su vez guarda relación con lo expresado por el educador E6, quien manifiesta que *“Todos tienen sus propias identidades, más allá, más allá de los estereotipos clásicos que te quieran imponer, siento yo que todos somos distintos y tenemos nuestras propias necesidades, y cada una de esas necesidades, y cada uso de esas características van marcando tu propia identidad. Es como lo que te mar... es como lo que te describe como persona finalmente.”*

Entonces, los educadores E5 y E4 declaran la importancia de un otro en los procesos de construcción de identidades, a través de los cuales nos podemos identificar positiva o negativamente, moldeando nuestras propias formas de comunicar y movernos en el mundo. Sin embargo, gran cantidad de los educadores expresan que las identidades se construyen por medio de los procesos de socialización, bajo la influencia de las normas establecidas socialmente.

A partir de lo anterior, es posible abordar los conceptos de sexo y género desde dos perspectivas, una de esas corrientes teóricas los expone como elementos concordantes, a partir de lo cual se le otorga a los sujetos características, roles sociales y normas de comportamientos en función de su genitalidad, lo que está determinado por el sistema binario (Ver M.R., C. 1, pp.

31-32). La otra posición establece la idea de que ambos conceptos son construidos socialmente por las personas en un contexto social, cultural e histórico específico, que determina las posibilidades de acción y conformación de las individuos en relación con su sexo y género. Acerca de ello, Butler establece que estos conceptos son performativos, ya que están en constante transformación, al igual que el contexto social-histórico y cultural en el que las personas se construyen (Ver M. R., C. 1, pp. 32-34).

Al modificarse la comprensión acerca de las nociones de sexo y género, es que se desprende el concepto de identidad de género, el cual se comprende como la vivencia interna e individual que tiene cada sujeto de su género, pudiendo esta corresponder o no a su sexo asignado al nacer, de lo que surgen las ideas de expresión de género y orientación sexual (Ver M.R., C. 1, pp. 34-36). En relación con las respuestas que dieron los educadores, se puede determinar que todos concuerdan en que la identidad de género es una construcción individual de la persona, que se realiza en base a las concepciones predominantes del medio social, no obstante, ciertos educadores muestran dificultad para describir lo que entienden por dicho concepto, por lo que lo realizan a través de la noción de expresión de género, el que para Bodenhofer se condice con las formas de manifestar la identidad en la sociedad (Ver M.R., C. 1, p. 35), lo que se encuentra directamente relacionado con la Identidad de Género, tal como lo expresa E1 *“(...) identidad de género nosotros tratamos de visualizar esta expresión de género y esta construcción que se hace con la realidad a través de nuestra propia versión de nosotros mismos o nosotras mismas, por lo tanto, el género si bien es algo que está construido desde la (se toma unos segundos para pensar alargando la última vocal pronunciada “a”), desde nuestra condición en el mundo, (...)”*.

Por otro lado, se puede visualizar que algunos educadores tienen un mayor conocimiento sobre el concepto de identidad de género, y que lo expresado está directamente relacionado con lo que define la teoría abordada en la investigación. Aquel es el caso de la educadora E4, quien expresa que este concepto *“(...) engloba al final características, como también sociales, también culturales, porque eh... entendiendo que el género eh... se define también a raíz de em... como*

tu genitalidad, pero siempre en cuanto a lo que socialmente se espera de él, ¿cachai? Entonces, em... claro siento que al final la identidad de género viene a ser como... (piensa) englobar al final ciertas características que definen un aspecto de tu vida como... (piensa) englobar al final ciertas características que definen un aspecto de tu vida (...)". Con base en ello, se puede decir que le educadore entiende que la identidad de género es una construcción social, que responde a las concepciones y normas hegemónicas de un contexto socio-histórico y cultural específico que está ligada a la genitalidad de las personas, desde la que se esperan formas de ser, actuar, pensar y sentir determinadas.

De aquel modo, le educadore E3 expresa que *"Cuando nosotros hablamos de identidad de género, estamos hablando... a ese sistema sexo/género, entonces a eso se refiere identidad de género, a esa relación que existe entre el cuerpo, entre la realidad biológica y los roles de género que yo asumo en la sociedad."* Con base en el concepto "Sistema de sexo/género" es que se puede entender cómo las personas construyen su identidad de género dentro de la sociedad, pues a raíz de esta dicotomía sustentada en el sistema binario de género, es que les individuos conforman sus acciones y sentires de determinadas maneras (Ver M.R., C. 1, p. 31).

Respecto a la respuesta dada por le educadore E6, se puede determinar que las concepciones que da sobre identidad de género se encuentran dentro del paradigma binario, ya que menciona solo hombre y mujer como identidades de género, definiendo de esta forma: *"identidad de género tiene que ver justamente con eso, o sea, con qué identidad, con qué género tú te identificas, (...) Lo dice la misma palabra, digamos casi, identidad de género (ríe), básicamente es con qué género te identificas tú po', si... si tú eres... te identificas como niña o te identificas como niño, o como mujer o como hombre, o varón-hembra, (murmura) como quieras llamarlo (...)"*.

Según lo expuesto anteriormente, se establece que los educadores entienden que las identidades y las identidades de género, surgen a partir de la construcción que realizan los seres

humanes, a través de la interacción y las normas presentes en la sociedad, las cuales homogenizan y controlan a las personas, por medio del binarismo de género y la heteronorma (Ver M.R., C. 1, p. 28). Sin embargo, sus concepciones están alejadas de la comprensión que establece Butler de los conceptos de sexo y género, como elementos performativos en la vida de los sujetos, perspectiva desde la que surgen las disidencias sexuales, las cuales se oponen a esta imposición, cuestionando dichos discursos heteronormativos (Ver M.R., C. 1, pp. 30-31), de este modo es que surgen nuevos conceptos para nombrar a aquellas identidades que se encuentran fuera de la norma. Dentro de estas es posible encontrar personas trans, pudiendo identificarse como personas trans femeninas, trans masculinos y no binaries (Ver M.R.C.1, pp 37- 43).

Respecto a esto, es que surgen una serie de discursos que hablan sobre las identidades trans, las que se encuentran definidas bajo distintos términos, uno de ellos es el concepto de transgénero, en relación a lo que les educadores de la escuela manifiestan en las entrevistas, se puede determinar que presentan diversas ideas respecto a la noción transgénero, las cuáles concuerdan entre sí, ya que comprenden la transgeneridad como el proceso que experimenta una persona al transitar de un género a otro con el que se sienta identificada. Aquello, se evidencia en lo declarado por E2, quien expresa que *“Transgénero es la persona que transita de género, del binario, de un extremo a otro, de hombre a mujer, de mujer a hombre.”*, también es posible establecerlo a través de lo que expresa E6 *“(…) el transgénero como transitar ma...ma...más allá de una simple indumentaría digamos, es como desde lo más profundo digamos, sentir... sentir distinto, ¿te fijas?, es como transitar ya en lo género, en el género, no solo en la... en en cómo te vistes, (...) transgénero para mi es transitar desde, desde un género a otro tal como lo dice la palabra.”*. Entonces, es posible establecer que lo expuesto por los educadores, concuerda con la perspectiva abordada en la investigación, que se basa en lo planteado por la OTD, la cual dice que las personas transgénero transitan de un género a otro con el que se sienten plenamente identificadas, que no tiene que ver necesariamente con los cambios físicos y/o intervenciones quirúrgicas que les sujetos se realicen (Ver M.R., C.1, p. 37).

Las nociones previamente expuestas se encuentran bajo la perspectiva del binarismo de género, pero actualmente se pueden encontrar identidades no binarias entre las personas trans. Tal como da cuenta le educadore E4 al manifestar que “(...) *ser trans no implica necesariamente un tránsito binario y una como de repente emm... como la necesidad de operarte, o la necesidad de hormonarte, ¿cachai?, y puedes ser trans sin haber pasado por eso también, y se asume la identidad de género en una vivencia personal, ¿cachai?, entonces esa vivencia personal tiene distintos como puntos donde tú lo puedas mirar y no necesariamente tiene que ser el último, donde ya hayas hecho todo un proceso y el cambio sea absoluto.*”. Estas conceptualizaciones acerca de las identidades de género no binarias son bastante actuales en la sociedad y hacen referencia a las personas que no transitan ni al femenino ni al masculino, sino que a un género denominado como neutro (Ver M.R., C.1, p. 37).

A diferencia de lo expresado por el resto de los educadores, le educadore E3 establece un paralelo entre el término transgénero y transexualidad, manifestando que ambos están obsoletos actualmente, ya que la noción utilizada es de persona trans, lo que es posible determinar puesto que manifiesta que “*Transgénero y transexualidad es un concepto que hoy en día no se utiliza, se utilizó como en los 80, en los 90, incluso en los principios del año 2000 para hacer la distinción entre las personas que se operaban y las que no se operaban, pero hoy día entendiéndolo de que los genitales es parte privada, es como más personal digamos de las personas, hoy en día se habla simplemente de personas trans, independientemente si ellas tienen pene o tienen vulva.*”. De lo anterior, se puede establecer que le educadore distingue el término transgénero como una persona que transita de un género a otro, en cambio transexual es la persona que se interviene quirúrgicamente para efectuar dicho cambio, sin embargo, aquellas nociones no son utilizadas ampliamente en la actualidad puesto que se utiliza el concepto persona trans, el cual da cuenta que el proceso de transición corresponde a la vivencia y sentir interno de la persona, el que puede concluir o no en modificaciones corporales de cualquier índole.

De acuerdo con lo mencionado por le ultime educadore, es importante mencionar que entre los años 90 y 2000, surgen diversos cuestionamientos de los términos empleados para referirse a las identidades trans, es por eso que actualmente el concepto de transexualidad no es utilizado dentro de la comunidad, puesto que manifiestan que es una palabra que era utilizada para patologizar las identidades trans. Esto se puede determinar en base a lo que manifiesta le educadore E2, quien expone lo siguiente: *“Transexual es lo mismo, pero es la persona que modifica su cuerpo, ya sea con hormonas, con cirugía, con distintas cosas. (...) En lo personal no me gusta el concepto transexual porque hasta hace poco nomás era muy patológico.”* Lo anterior, guarda relación con lo expresado por le educadore E4, quien manifiesta: *“(...) mira de una manera muy como tosca, el tema de la transexualidad tiene que ver al final con em... o debería tener que ver con un cambio como, completo de tu transición, ¿cachai?, porque hablas como de transexualidad al final donde el sexo también lo modificas, ¿cachai?”*. En cuanto a lo planteado por les educadores anteriormente, se logra establecer que su comprensión en relación al término de transexualidad está en función de un cambio en la genitalidad de les sujetos, el que se alcanza por medio de intervenciones quirúrgicas, desde aquel aspecto es que el concepto adquiere un sentido médico y patologizante. Se establece un lazo con lo expuesto en la investigación, en la que se determina que el concepto de transexualidad es acuñado por Harry Benjamín, endocrinólogo que determina los parámetros por los cuales una persona pueda ser diagnosticada como transexual, lo que fue incluido en el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales de APA, si bien ha tenido modificaciones durante los años, dichos cambios están dentro del paradigma patologizante (Ver M.R., C. 1, pp. 38-43).

Al contrario de aquello, le educadore E6 expresa que: *“(...) es como un concepto más técnico creo yo, pero que se refiere justamente a las personas que nacen, nacen en... en... digamos con cerebros, más, más, no asociados a su cuerpo, pero da lo mismo si transitan o no digamos, (...)”*, de acuerdo a lo que dice dicho educadore, se puede determinar que comprende el concepto de transexualidad como personas que cuentan con una conformación cerebral que no está asociada a su corporalidad, pero que no transitan de género ni tampoco se efectúan intervenciones quirúrgicas, por lo que su definición en relación a esta noción no abarca la

modificación corporal, sino que solamente expresa que se centra en el plano del sentir y entendimiento de la persona sobre sí misma.

Por otro lado, se observa que un educador E5, presenta dificultades para responder en relación a este concepto, donde nuevamente se confunde con lo que corresponde a Expresión de Género, manifestando que: *“Y transexualidad, es el... eemm... (se toma unos segundos para pensar) bueno a ver no sé... o sea, transexualidad tiene que ver con el... cómo yo me manifiesto, me expreso, en relación a... no desde lo genital siento yo, sino que desde mi cuerpo, desde mi cuerpo propiamente tal.”* De esta manera se evidencia que algunos educadores presentan confusión al diferenciar los conceptos de transgeneridad y transexualidad, pero de igual forma es posible establecer que logran conceptualizar la noción de transgeneridad de manera concordante con la investigación.

Referente a los conceptos, se determina que las definiciones y formas de comprender lo que es ser trans va variando a través del tiempo, ya que las normas que rigen la sociedad van cambiando y transformándose, lo que se evidencia en los discursos de cada educador entrevistado, en donde se puede identificar que algunos están más al tanto de estas variaciones. Con respecto a esto, se entiende que estas variaciones se van produciendo por los cambios que van surgiendo en las sociedades, las cuales van produciendo modificaciones a las normas que rigen las sociedades. En cuanto a esto, existen distintos autores que teorizan este concepto, como por ejemplo, Foucault, Hernández y Butler (Ver M.R., C. 1, pp. 19-20), quienes entienden que la norma ejerce control hacia la sociedad, a través del poder, imponiendo formas de ser y de comportarse, las cuales son normalizadas y acatadas por las personas (Ver M.R., C. 1, pp. 20-21). Dentro de estas normas y normalizaciones es que surge el género como norma, específicamente el binarismo de género y la heteronorma. El género como norma impone una forma de comportarse y de relacionarse, por lo que establece parámetros de comportamiento que están estrechamente relacionados al control del cuerpo de las personas, entendiéndose que solo se puede ser hombre o mujer (Ver M.R., C. 1, pp. 21-23). Lo mismo ocurre con la heteronorma, ya que se plantea que aparte de la dicotomía imperante hombre-mujer, esta debe

responder a una causalidad establecida entre sexo-género-deseo y práctica sexual, por lo que esta norma establece que la única orientación válida para la sociedad es la heterosexualidad (Ver M.R., C. 1, pp. 23-25).

En lo relativo a las entrevistas, se puede desprender que los participantes entrevistados entienden que la sociedad se rige a través de normas, siendo una de ellas el binarismo de género, relacionado con esto E2 manifiesta que *“(...) lo binario es parte de la sociedad, no te puedo decir que es malo o es bueno, sino que solamente es. Ahora recién se está hablando como de lo no binario, lo agénero, todo eso, y esta súper bien, pero por el momento la sociedad sigue siendo binaria, hombre - mujer, niño - niña y no encuentro que eso de por sí sea malo, (...)”*. Respecto a lo que plantea este educadore se puede desprender que comprende el binarismo de género como algo presente en la sociedad actualmente, pero no le otorga una carga negativa o positiva a este concepto. No obstante, expresa que *“(...) lo que si encuentro malo es la heterónoma, que no se considere un espacio para todo lo que no vaya ahí, de hecho lo trans no está ahí, porque de hecho yo le agregaría otro prefijo que sería cis-heterónoma, porque lo transgénero prácticamente no existe.”*, por lo que se establece que el educadore visualiza la heteronorma como un aspecto negativo en la sociedad, puesto que no permite la existencia de las identidades trans, a partir de aquello es que el educadore expone un nuevo concepto denominado cis-heteronorma⁹, el cual asume que todas las personas son cisgénero y heterosexuales, invisibilizando a todas las otras identidades que se encuentren fuera de esta norma imperante.

Le educadore E1 tampoco le otorga una carga negativa a la noción de binarismo, lo que se determina ya que declara que *“(...) los niños y las niñas en la escuela en realidad se enfrentan a esto en el cotidiano, en el día a día por lo tanto estos procesos desde la normalidad o binarismos sociales responden netamente a la cultura en la cual nosotros nos estamos*

⁹ De esta manera, la heterocisnormatividad es entendida como los ideales normativos de género y sexo hacia los que nos sentimos empujados como consecuencia de las normas y leyes sexo-género instauradas en nuestra cultura y sociedad (Soley-Beltrán, 2009). Por lo tanto, es un concepto limitado y que crea pensamientos estrictos sobre los binomios dicotómicos heterosexual-homosexual, hombre-mujer y masculino-femenino que a su vez perpetúan los estereotipos asociados a la maternidad y a la paternidad (Kitzinger, 2005; Polly, 2015). (citado por Azkuenaga y Gandarias, 2019, p.6)

desarrollando, puesto que es algo normalizado hoy en la sociedad (...), por lo tanto, no habrían diferencias porque la realidad es una, la dualidad la convive solamente quien vive con esa y enfrenta esa dualidad, y nosotros la vivimos a diario po', tú, yo, entendemos que, entendemos este juego de roles entre lo masculino y femenino." Este educadore explica la noción de binarismo como una estructura dual que norma la sociedad en la que los sujetos se conforman, dentro de su relato nombra la escuela como institución en la que se ve reflejado el sistema binario, por lo tanto los niños se relacionan cotidianamente con aquel aspecto presente en la cultura predominante.

En contraposición a lo anterior, algunos educadores le otorgan una carga negativa al binarismo de género en la sociedad actual y la escuela, ya que provoca la marginación y discriminación de aquellas personas que no se identifican dentro de la dicotomía hombre-mujer. Es posible establecer lo anterior, según lo manifestado por E4 "*(...) lo binario, lo estándar, la norma, y el colegio también es súper normado, es súper binario. Yo no sé, yo pa' mí no hay duda así como que, tú me hablaí' de la escuela formal, la escuela formal es un centro de cisheteronorma, desde cómo está estructurada la escuela, (...) para mí el sistema educativo respira binarismo y heteronorma, y patriarcado y todo todo lo que... capitalismo, todo.*" De acuerdo a lo planteado por el educadore E4, la escuela como espacio de socialización reproduce las lógicas del binarismo de género y la heteronorma, y por ende influye en los procesos de construcción de identidad de los estudiantes, y en el caso de las personas trans este elemento tiene una influencia negativa, puesto que invisibiliza su existencia en la sociedad.

Lo anterior, se relaciona con lo manifestado por E6, quien expone: "*Somos todos libres y soberanos y cada cual vive la vida como mejor se le parezca y nadie tiene el derecho de venir quitarte eso, ni por normas... eeh... ni por normas impuestas por la historia occidental. Yo aquí en este cuento Catalina, según mi parecer hay un, hay un tema religioso muy potente, yo siento un poco que todas las... todas estas normas sexuales entre comillas, han sido impuestas por la iglesia, a través de los, los siglos de los siglos, ¿te fijai?, amén, ¿te fijai?, de todas digamos el... el... el machismo exacerbado ha sido impuesto por la iglesia (...)*". En función de lo expuesto,

es posible determinar que este educadore también establece que el sistema binario es una imposición que influye negativamente en las personas que construyen su identidad alejadas de las normas sociales imperantes, además expone que existe incidencia religiosa en la temática, siendo esta responsable de imponer las normas sexuales que rigen nuestra sociedad hasta la actualidad.

Entonces, la construcción identitaria de las personas se genera de manera conjunta con las construcciones de los sistemas sociales, ya que las sociedades y sus normas se constituyen teniendo como base las formas de relacionarse que tienen los sujetos junto con sus concepciones acerca de la realidad, lo cual se crea por medio de las mismas interacciones que establecen los individuos a través del lenguaje y su emocionar (Ver M.R., C. 1, pp. 25-27). Sin embargo, aquellos patrones de relación y normas se configuran socialmente en una estructura rígida, que provoca la exclusión de aquellas personas que no responden a dichos esquemas establecidos.

En concordancia con lo últimamente expuesto, el educadore E3 expresa que: *“(…) la ley no alcanza a llegar muchas veces a la vida cotidiana, a las relaciones cotidianas de las personas. Entonces ahí es donde está insertado este sistema binario, entonces mientras no se vayan produciendo referentes en la sociedad, el referente alternativo al sistema hegemónico binario difícilmente lo vamos a poder construir de la nada, entonces por eso es importante visibilizar la diversidad, visibilizar otras identidades que escapan a la norma, porque al fin y al cabo son esas las que se convierten en referentes para las generaciones futuras. (...) El mundo occidental está hecho para hombres y mujeres, o sea una forma dicotómica, (...)”*. El educadore plantea que para la plena construcción de todas las identidades, es relevante la constitución de leyes que incluyan a las personas trans y quienes se encuentren fuera del binarismo en los diversos ámbitos legales y públicos de la vida de los sujetos, puesto que a pesar de que en los últimos años se han configurado documentos oficiales y ciertas leyes en relación a la comunidad LGBTIQ+ (Ver M.R., C. 2, pp. 44-65) , estas no han sido lo esperado por ellos, ni han trascendido en la sociedad , puesto que no han sido un cambio profundo en la comunidad y en ocasiones estas leyes y documentos oficiales no son respetados. Esta necesidad surge puesto

que para la conformación de identidades es necesario un referente para los niños y jóvenes, ya que como se ha planteado con anterioridad este proceso se construye individual y colectivamente.

Finalmente, se puede establecer en cuanto a las nociones de identidades e identidades de género, que todos los educadores concuerdan en que es un proceso de construcción individual de la persona que se efectúa por medio de la interacción con otros sujetos. Respecto al concepto de transgeneridad presentan dificultades para determinar la significancia del concepto, pero establecen en su mayoría que da cuenta de una persona que realiza un tránsito en su género, lo cual podría incluir modificaciones corporales. En cuanto a la noción de transexualidad, también se visualizan dificultades para expresar su significado, confundiéndolo muchas veces con el concepto anterior o determinando que no presentan muchas diferencias, no obstante, es asociado mayoritariamente por los educadores a un paradigma médico, puesto que reconocen que surge para patologizar a las identidades trans, y que es cada vez menos utilizado, en especial por la propia comunidad trans. En relación a la influencia del sistema binario y la heteronormatividad en la construcción de identidades, se puede determinar que todos los educadores reconocen la influencias de estos elementos en las construcciones identitarias de los sujetos, sin embargo, algunos solo declaran que aquello existe sin otorgar alguna connotación, pero hay otros que sí expresan una connotación negativa en la influencia de dichas nociones, puesto que al replicarse y configurarse en todos los espacios sociales y por medio de las interacciones de los individuos, provoca la marginación de dichas personas que se constituyen en contraposición de aquellas normas imperantes.

Subcategoría 1.B. Concepciones de los educadores respecto a la inclusión o socio-educativa.

Hablar de inclusión o inclusión socio-educativa resulta relevante puesto que es fundamental en el proceso de construcción de las identidades de los sujetos, bajo la convicción

de garantizar los Derechos Humanos(es) y así eliminar la exclusión de ciertos grupos de personas para su sano desarrollo emocional, laboral, educativo y social. Lo anteriormente expuesto es el propósito de la educación, pues busca contribuir al desarrollo integral de las personas. (Ver M.R., C. 3, p. 66). Con relación en lo investigado es importante destacar la perspectiva de le educadore E2 respecto a la inclusión socio-educativa, quien declara que la inclusión es *“(...) que todas las personas independientes de su situación, de sus capacidades, de sus condiciones tenga las mismas oportunidades, (...) la inclusión socio-educativa sería que todos los niños, niñas, adolescentes independiente de su situación económica porque más que nada en Chile eso es lo que rige como tu estatus social, tengan acceso a la educación. (...) sabemos que la educación varía mucho dependiendo de la situación económica.”*, es decir, le educadore plantea que la inclusión es que todes les niñes y adolescentes tengan acceso a educación sin importar su condición económica, con el fin de hacer válido su derecho a la educación.

Asimismo, le educadore E3, menciona que la inclusión socio-educativa es *“Cuando el sistema se adapta a esa diversidad de estudiantes y logra crear y desarrollar una metodología para enseñar a esa diversidad de estudiantes que no tan solo tiene que ver con su identidad de género, sino también con... el ritmo de aprendizaje, (...)”*. Se puede evidenciar que la perspectiva de este educadore tiene relación con lo que manifiesta el Decreto 83, el cual entrega criterios y orientaciones para les estudiantes con necesidades educativas especiales en los niveles de educación parvularia y básica. En base a esto, se puede establecer una similitud entre la perspectiva de le educadore y el decreto, puesto que incluyen dentro de su definición a todes les estudiantes sin excepción de raza, género, etnia y los ritmos de aprendizajes de cada una (Ver M.R., C.2, pp. 59-60).

La escuela como la principal institución encargada de la educación de les seres humanes, debe garantizar los Derechos Humanos(es) y el desarrollo integral de quienes la integran, considerando el contexto social y cultural en que viven, y las características identitarias de les sujetos (Ver M.R., C. 3, pp. 66-70). En concordancia a esta perspectiva E3 declara que la

inclusión es, “(...) cuando el sistema se adapta a la diversidad de los estudiantes, pero no a cualquier capricho, no a cualquier diversidad, sino que a una diversidad que responda a los derechos fundamentales del ser humano, por lo tanto la identidad, la orientación sexual entendiendo que son derechos humanos que están catalogados desde el año 2006 en adelante por lo menos cuando nosotros hablamos de inclusión, el sistema se adapta a eso. (...) es cuando el sistema se adapta a esa particularidad del estudiante, (...) una medida de inclusión, el lenguaje inclusivo, un lenguaje cuando la institución lo toma como una norma es una medida de inclusión para esos estudiantes que eventualmente no ser identificados con el sistema binario, (...)”.

Sin embargo, lo que vive la comunidad LGBTIQ+ es muy distinto a lo declarado a nivel país respecto a inclusión e inclusión socio-educativa, ya que dentro del sistema educativo existe discriminación y exclusión de les niñas y adolescentes trans y por esa razón se debe crear la “Escuela Amaranta”. Esto se puede visualizar desde el relato de E6, pues manifiesta: “A ver la palabra inclusión, eh... me hago un sinónimo con la palabra incorporación, (...) inclusión tiene que ver con eso y en este mundo se usa mucho esa palabra, porque lastimosamente mucha gente trans es, justamente es todo lo contrario, eh son... no son incluidos, no hay inclusión, sino que hay discriminación, hay exclusión, que es exactamente el opuesto a esto, (...) considero yo que es lo más injusto, de lo más impresentable, como sociedad, como país, como mundo que a los niños les quitamos el derecho a la educación y a los niños transgéneros. (...) en estricto rigor Catalina, el colegio Amaranta no debiera existir, como tal, o sea, no estoy diciendo que sea malo que este, pero en la lógica, no debiera porque pues, ¿te fijas? Si... toda la sociedad debiera aceptar a todos los niños trans como un igual, no hacer diferenciación, pero como vivimos en un mundo hipócrita, claro, los niños sufren, han sufrido bullying, muchos alumnos, han sufrido discriminaciones brutales, han sido... (piensa) hasta golpeados más de alguno y por supuesto terminan saliendo de esos colegios y... siendo apartados de la sociedad, y la palabra inclusión a la cual tú haces referencia, queda olvidada y enterrada, (...)”. De este modo queda en evidencia que pese a que todes como seres humanos estamos amparados por los Derechos Humanos(es), las personas trans aún siguen siendo discriminadas, y estos derechos parecieran ser sólo para las personas cisgénero, a causa de esto, se han implementado diversas normativas

y políticas públicas (Ver M.R., C. 3, pp. 66-67) que abarcan aspectos de la vida social, personal, laboral y escolar de las personas de la comunidad, sin embargo sus derechos son ampliamente vulnerados, y no existe capacidad de las instituciones involucradas para sancionar a quienes incumplen las leyes o normas que van en favor de garantizar los Derechos Humanos(es) de la comunidad LGBTIQ+.

Igualmente, como menciona le educadore E6 las escuelas regulares, es decir, las que pertenecen a la educación formal, son reguladas por el Ministerio de Educación, a través de normas, leyes y el currículum formal, sin embargo, siguen discriminando a las personas que se alejan de la norma preestablecida, ya que las escuelas reproducen las normas imperantes de la sociedad, a través de estereotipos y roles sociales (Ver M.R., C. 3, pp. 68-69). Por lo que siguen promoviendo el binarismo de género y la heteronorma, generando exclusión y desigualdad, por lo tanto, discriminación hacia las personas, en este caso, trans (Ver M.R., C. 3, pp. 69-70).

En respuesta a lo anterior, surge la educación no formal, siendo esta una nueva modalidad educativa, que promueve una educación distinta a la establecida por el Ministerio de Educación, tiene como finalidad garantizar el derecho de educación para todes quienes han sido excluides de la educación Formal, a través de una educación contextualizada, e inclusiva con la diversidad presente en el aula (Ver M.R., C. 3, pp. 75-78). Desde esta premisa es que nace la “Escuela Amaranta”, y así lo entiende le educadore E1 *“La escuela no discrimina, no hay discriminación en la escuela por lo tanto, los aprendizajes no varían en función de tipos de niños, sino que depende netamente del compromiso de cada chico o chica y de lo que ellos quieran aprender, eso.”* Este educadore comprende que esta educación no debe discriminar a las personas, pero basándose específicamente en los tipos de aprendizaje que puedan tener les estudiantes. Aunque establece que: *“(…) es un espacio educativo que acepta a cualquier tipo de personalidad, las cuales el equipo completo está dispuesto a trabajar para poder generar este espacio rico en conocimiento y en el manejo del cómo ir trabajando diversas habilidades, (...)”*, por lo que entiende que este espacio de educación no formal, no solo se centra en los

aprendizajes de los educandos, sino que también en la aceptación de las personas, sin importar su forma de ser o comportarse.

En base con lo anterior, se desprende de las entrevistas, que los educadores sostienen que la Escuela Amaranta trabaja la inclusión socio-educativa de distintas formas, por ejemplo, el educador E2 manifiesta que *“Se hace también un esfuerzo por incluir a todas las personas que deseen participar, da lo mismo si tienen altos recursos o no, como que se genera un ambiente en el que... como que eso no sea tema, un poco como la educación de hace años atrás en que a un colegio podían ir niños de todos los estratos sociales po’”*. De igual forma el educador E5 manifiesta que la escuela trabaja la inclusión *“Recibiendo a todo... recibiendo a la... a todos los chiquess (...) que deseen ingresar a la escuela, (...) existe una apertura total hacia las familias que (...) se interesan porque sus hijos puedan estudiar en un... en un ambiente más sano, más enriquecedor y también más... eeh... más protegido, más contenido. Y de alguna manera desarrollar su... su identidad, (...) desarrollar su identidad, desarrollar su autoestima y sentirse con... con... con más seguridad para poder enfrentar la vida de una manera mucho más autónoma e independiente.”*. Por lo que ambos educadores plantean que la escuela es un espacio inclusivo, ya que recibe a todo tipo de niños y jóvenes, sin importar su condición, identidad o estrato social, además el educador E4 agrega que la escuela trabaja la inclusión a través del desarrollo de la identidad y la autoestima de los estudiantes, teniendo estrecha relación con lo que se plantea en relación a la educación No Formal, ya que plantea que la educación debe ser contextualizada y enfocada en el desarrollo integral de las personas como individuos. Además, el educador E4 agrega que *“(...) la "Escuela Amaranta" es una escuela no formal para personas trans, para niños y adolescentes, pero existen muchas otras escuelas libres que ninguna es para gente trans y todas esas vienen como am... a llenar el vacío que deja la educación formal, (...)”*. Por lo que entiende, al igual que los educadores E2 y E5, que la “Escuela Amaranta” es una escuela inclusiva, ya que está dirigida para todos los estudiantes, pero a diferencia de los otros dos educadores, hace hincapié en que la escuela, no solo es para todos, sino que está especialmente creada para recibir a la infancia y adolescencia trans, ya que existen distintas escuelas libres que están dirigidas para brindar un espacio distinto a los colegios

regulares, pero que esta es la única escuela que recibe a estudiantes trans, brindando un espacio seguro para ellos.

Igualmente, le educadore E6 declara que en la “Escuela Amaranta” se trabaja la inclusión a través de la realización de “(...) *conversatorios de vez en cuando, (...) se dan opiniones, se aconseja, se... y se aconseja en todo sentido de la palabra, de la hormonización, (...) en la escuelita, también se habla mucho de lo que es las hormonas, porque hay muchos alumnos y alumnas (...) que están ya en un proceso hormonal, (...) ese tipo de conversación se hacen, y también insisto, conversatorios que tienen que ver con el autocuidado, eeh... la disciplina, la perseverancia, la tolerancia, (...) aceptar hasta esa gente que te trata mal, porque tal vez ellos no tienen la culpa de ser como son, ser intolerantes, tal vez la educación que les dieron fue así.*”. Esto hace completa alusión a lo declarado por le educadore E4, ya que estos conversatorios se realizan con el fin de hablar temas que afectan directamente a la infancia y adolescencia trans, por ende, se entiende que la escuela atiende las necesidades que les estudiantes van presentando en su proceso.

Con base en las respuestas dadas por los educadores se puede determinar que todos consideran que la “Escuela Amaranta” es un espacio inclusivo, ya que se habilitó con el fin de incluir a los estudiantes que estaban excluidos o eran discriminados dentro del espacio educativo Formal. Además, comentan que la escuela es un espacio libre de discriminación, ya que el respeto y la tolerancia son valores que se inculcan y practican de manera transversal por los educadores, con el fin de generar un clima de aceptación y sana convivencia hacia los niños y adolescentes.

Con respecto a los educadores de la escuela se entiende que estos son los que permiten generar transformaciones en los estudiantes, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo pensamientos reflexivos en los educandos (Ver M.R., C. 3, pp. 80-83). Así lo deja en manifiesto le educadore E2 al expresar que: “*Cuando es necesario cortamos la clase y*

hablamos de algún tema que sea relevante, por ejemplo: si algún niño molesta a otro de repente se para la clase y se conversa (...) frecuentemente generamos los espacios para hablar sobre las noticias que están pasando, sobre polémicas, sobre contingencia. Entonces así les chiques empiezan a generar su propia opinión y bueno eso más que nada porque nosotros le ponemos el tema y ellos nos dan su opinión respecto al tema, no es como que les digamos sí eso está correcto o no, sino que ellos hablan y ellos llegan a sus propias conclusiones.”. Del mismo modo E1 plantea: “Los trato a todos por igual, (...) siempre ahí se les da el espacio a todos, se escucha mucho allá en la escuela, si alguien tiene un problema todos estamos dispuestos a poner un oído al menos para poder liberar también las emociones que puedan generarse en los diferentes tipos de relaciones humanas si eso es normal también, pero así como estrategia, para la inclusión no creo que exista una metodología más que la personal po’, (...)”. De lo expuesto por los educadores, se puede evidenciar que existe una preocupación y énfasis en escuchar a los estudiantes y conversar de manera abierta y respetuosa las inquietudes y opiniones que surgen. Lo anterior es relevante, ya que los educadores a través de la forma en que se relacionan y comunican, determinan el clima emocional y relacional al interior de la escuela y por ende los procesos de construcción de identidades y aprendizajes de los niños y adolescentes (Ver M.R., C. 3, pp. 81-83).

Aparte, otras de las acciones empleadas por los educadores para propiciar la inclusión socio-educativa es la utilización de lenguaje inclusivo, en relación a esto le educadore E5 manifiesta que “(...) el tema del lenguaje... eeh... intento que sea inclusivo, o sea, que sea inclusivo por supuesto, (...)”, al igual que le educadore E3 declara que “ El lenguaje inclusivo también te ayuda mucho en los ramos de historia a visibilizar a mujeres que han hecho... digamos que han dejado rastro en la historia, eso es como lo más clásico que se hace, (...)”. Sin embargo, se puede observar en la realización de las entrevistas, que los educadores presentan dificultades en la utilización de este, ya que en ocasiones se refieren a “los chiques”, por lo que no hay concordancia entre el “género” del artículo y del sustantivo.

Por último, se observa que todos los educadores manifiestan realizar acciones distintas a las de una escuela regular, ya que tienen como foco propiciar otras enseñanzas, no solo a través de la transmisión de conocimientos, de esa forma E3 comenta que educa desde el enfoque de género y la educación sexual integral, *“El enfoque de género, la educación sexual integral, (...) es como una herramienta vital, porque te sirve afuera de la sala, o sea adentro de la sala, afuera de la sala. (...) tiene que ser con enfoque de género incluida por supuesto la diversidad y reivindicando no tan solamente la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres y las diversidades, sino que también entregándole un rol a las nuevas masculinidades, (...)”*, aquello genera una instancia distinta a la escuela formal donde se mira a los estudiantes como seres integrales y con derechos que deben ser respetados. Además, E6 expresa lo siguiente: *“Sí yo siempre les digo, o sea, trato de enseñarles, enseñarles cosas desde la perspectiva no tradicionalista, trato de mostrarles, (...) que no hay solamente, que, que, que un solo camino a seguir, (...) pero no les enseñan lo principal a los niños que es conocerse, que se tomen su tiempo para conocerse, saber las cosas que les gustan y que quieren hacer con su vida. (...). Entonces yo les trato de... de todas esas cosas que no te enseñan en la escuela, yo trato de enseñárselas, (...)”*. Por lo que se identifica que todos los educadores realizan prácticas fuera del paradigma tradicional, propiciando un pensamiento crítico y reflexivo a través del cuestionamiento de lo establecido y del autoconocimiento, lo que se relaciona directamente con la educación No Formal que imparte la escuela, en donde el aprendizaje debe ser una herramienta que les permita a los estudiantes poder desenvolverse en su vida cotidiana.

2. Categoría Interacciones educadore-estudiante

Subcategoría 2.A. Interacciones dentro y fuera del aula.

Desde el relato de los educadores se puede establecer acerca de la relación educadore-estudiante, que existe y se promueve una relación de horizontalidad y respeto, así lo declara el educadore E1 al manifestar que *“(...) al menos con el equipo profesional que yo trabajo no, no, no se ve un juego de poder. No. Se relacionan de tú a tú, yo me relaciono de tú a tú con mis*

estudiantes de hecho les pido que no ejerzamos como estos grados de poder del hecho de uno ser docente y ellos ser estudiantes, acá hay un aprendizaje colaborativo y aprendemos tanto de nosotros como docentes y de ellos como niños y niñas (...)". En relación con esto le educadore E4, manifiesta que la relación *"Es muy bonita, es muy bonita, emm yo no me siento, y siento que los otros profes tampoco, ¿cachai?, una figura como... de poder, no veo esa relación de poder, si tenís' más experiencia, si sabes algunas más cosas, que tampoco como adulto te las sabís' todas, como adulto (haciendo un gesto de comillas con las manos mientras dice) te las sabís' todas por libro, ¿cachai?"*. En base a las declaraciones anteriores, se puede determinar que algunos educadores trabajan para que dentro de su espacio educativo no existan jerarquías de poder y sea un espacio horizontal.

Por otro lado, aunque les educadores declaren que existe una relación de respeto y horizontalidad, otros también manifiestan que el espacio educativo nunca será completamente horizontal, porque los niños y adolescentes deben comprender que se están relacionando con una persona que les educa, así lo pone en manifiesto E2 cuando declara, *"Dentro del aula se intenta que sea lo más horizontal posible, nunca es 100% horizontal siempre va ser el profesor, el educador se va a mostrar como en su rol de educador, o sea yo siento que ningún educador puede ser 100% horizontal, porque los chiques tienen que entender que es una figura de autoridad. Ahora diferente es que sea 100% vertical, tampoco es eso, tampoco es como la autoridad máxima ni nada de eso."*. De la misma forma los educadores E5 y E3 plantean que es necesario establecer ciertas normas relacionales para validar su rol docente y establecer un clima de respeto frente a los estudiantes, E5 declara que *"(...) cuando uno pone límites es porque también le está diciendo al otro, eeh... le está un poco rayando la cancha, y cuando... les rayamos la cancha a los niños, okay, y ellos saben cómo moverse, si no les rayamos la cancha al final sienten que... no saben cómo moverse, y cuando no saben cómo moverse, claro empieza la... eeh le... la confusión, la incertidumbre (...)"*, y E3 manifiesta, *"(...) si tú me preguntas a mí, la mía es de profesora, yo no soy amiga de los estudiantes, ni nada, yo soy una profesora y cumplo ese rol. (...) como profesora, yo soy la profesora (dice su nombre), no me gusta que me digan (dice su nombre), (...)"*. Lo expuesto con anterioridad evidencia que cada educadore posee creencias y concepciones propias, desde las cuales va configurando su forma de relacionarse

con los estudiantes, las que además están permeadas por la cultura imperante de cada sociedad, por lo que, aunque algunos escapen de esas normas, igual presentan formas de relacionarse que siguen replicando la cultura (Ver M.R., C. 3, p. 83).

Debido a la situación pandémica que atraviesa el país, algunos educadores no han tenido la posibilidad de interactuar directamente con los estudiantes en la escuela, por lo que al momento de responder la entrevista no logran desarrollar ideas relacionadas a la interacción que se genera fuera del aula, por ejemplo, en los recreos, ya que prácticamente no han vivido esas situaciones. Pese a ello, le educadore E1 que ha vivido esta experiencia plantea que: *“Sí, bueno yo solo puedo hablarte por mí no por el resto, como profesor solía, yo al menos a generar esa diferencia en la sala y afuera de ser una persona distinta, entrar a este juego social del trabajo que te incita a ser una persona cínica en tu desarrollo, pero en la escuela como te digo uno va aprendiendo con los niños las niñas y a medida que tú más tengas confianza ellas o con ellos, tú tienes la libertad también de ser quien tú quieras ser, por lo tanto aquí para todo bien horizontal el asunto y entretenido porque no tení’ que andar fingiendo ser una persona que no eres.”*. Asimismo, le educadore E2 manifiesta que *“Compartimos harto, bueno en la escuela y fuera de la escuela, no sé cuándo salimos al parque cuando tenemos estas salidas, pero por lo general es eso, como que compartimos harto lo más horizontal posible, pero siempre teniendo en cuenta que como profesores, como educadores somos una autoridad para ellos y hay que hacerles entender eso.”*. En relación con lo planteado por ellos, se puede determinar que se genera interacción fuera de la sala por medio de salidas educativas que siguen enmarcadas dentro de la horizontalidad y el respeto entre todes.

Respecto a la información recogida sobre las interacciones entre educadore-estudiante en la modalidad de educación a distancia se puede determinar que a todes los educadores del centro le ha dificultado realizar las clases de esa forma, pues no solo afecta en el desarrollo de los aprendizajes, sino también en las maneras de relacionarse dentro de la comunidad educativa, ya que este grupo de individuos han conformado una red de interacciones que establecen las formas de comportamiento que tienen en aquel espacio, en lo que todes los participantes se afectan entre

sí, por lo que el contexto actual ha provocado la modificación en aquella red interaccional, en donde los participantes han debido adecuarse a este nuevo funcionamiento (Ver M.R., C. 1, p. 26).

En ese sentido, le educadore E1 expone que: *“¡Ah! Terrible. Es un problema, es un problema súper complejo, no tanto por la modalidad online sino por lo que significa el tema de la naturalización de la virtualidad... (...) por lo tanto trabajar desde la virtualidad es como trabajar con alguien imaginario que solamente yo creo que estoy haciendo las cosas bien, porque en realidad no hay nada en concreto y objetivo que nos haga entender a nosotros como docentes que realmente los aprendizajes se llevan a cabo, que realmente las actividades son realizadas por los niños y las niñas, es súper complejo reemplazar la educación presencial con la educación virtual.”*, en concordancia con le educadore anterior, E3 agrega que las clases virtuales son *“Paupérrimas, no es lo mismo claramente. Ahora una se tiene que adaptar no más po’, esa es la realidad, o sea na’ que hacer po’, pero no es como idealmente a lo se había proyectado la escuela, (...). Yo hago mi rol y me dedico a hacer mi rol como profesora, pero me imagino que claro para ellas debe haber sido difícil también replantearse la escuela desde la pandemia en adelante, porque este es un cambio de cosmovisión total y completamente, o sea las relaciones... hay que adaptarse también a este tipo de relaciones virtuales entonces yo creo que tachar de negativo la educación online, yo creo que podría ser un poco riesgoso decir eso también, porque al fin y al cabo hay que adaptarse po’, (...).”* Se ve reflejado en base a las respuestas dadas por los educadores que pese a la incomodidad y dificultad que les ha significado esta modalidad online se han adaptado para que los niños y adolescentes que asisten al centro no dejen de recibir educación y aun en esta modalidad promueven un clima de respeto y horizontalidad en la comunidad educativa. Así lo deja en manifiesto le educadore E2 al declarar: *“(…) yo creo que la horizontalidad se ha mantenido porque todo lo que hacemos es tratando de llegar desde la empatía y no de ese algo impuesto así como, no es prenda la cámara o vamos a avisarle a su apoderado que no la está haciendo, sino que por un tema de respeto hacia los demás compañeros que no nos vemos hace mucho, que es bonito vernos las cara’, que es bueno saber con quién estás hablando, que a ti no te gustaría hablarle una pantalla con*

puros cuadraditos negro sin saber quién está detrás de esos cuadraditos negros y también desde la empatía el trabajo que se hace en clase.”.

En lo relativo a las interacciones desarrolladas por los educadores y los estudiantes tanto dentro como fuera del aula, es posible establecer que estas están permeadas por el currículum oculto presente entre los educadores que se desempeñan en la escuela, puesto que este elemento es un grupo de actitudes, creencias, expectativas, normas y prácticas instaladas de forma inconsciente en el funcionamiento y las estructuras de las instituciones, las que se encuentran acotadas a la cultura hegemónica (Ver M.R., C. 3, p. 75). De aquello se desprende que en este espacio educativo las interacciones son conformadas de manera respetuosa y armoniosa entre los participantes intentando que sean construidas de forma horizontal, lo que influye en el modo en que los estudiantes conciben las relaciones y se mueven y comunican en ese espacio, además permite que recurran a los educadores para resolver dudas académicas como personales, no obstante, aquello se permea de la cultura dominante respecto a la diferenciación de los educadores respecto a los estudiantes, quienes afirman la necesidad de posicionarse como una autoridad frente a los educandos, para mantener las formalidades particularmente al interior de la sala de clases.

En cuanto a las diferencias evidenciadas por los educadores acerca de la modalidad online y presencial E1 afirma que: *“(…) las diferencias son muchas po’, más que todo conversar a través de la cámara y todo esto es como… impersonal, es… fome ‘tonce tú a los niños igual tienes que entregarle una dinámica que sea entretenida po’ y si bien no estar haciendo el ridículo, yo creo que todas las personas entendemos las relaciones humanas de tú a tú po’ no a través de una cámara entonces, naturalizar esto está súper malo.”.* De la misma forma E6 afirma que *“(…) la gran diferencia lógicamente es, en… en… entre una y otra es la cercanía que se da entre profe y alumno, porque… eh por zoom, eh… cuesta… cuesta tal vez eh… cuesta lograr conectar más, cuesta mucho más conectar. A no ser que uno esté haciendo payasadas todo el rato, que se yo, (….) hay que estar todo el rato haciendo cosas para captar la atención, en consecuencia que presencialmente no, esa atención normalmente es mucho más fácil*

capturarla, en momento que se sientan nomás en sus sillitas, (...)”. A propósito de lo planteado por E1 y E6, se puede identificar que ambas observan las diferencias en la interacción que se produce entre educadores y estudiantes, es decir, en la distancia que producen las clases online. Asimismo, E2 comenta sobre el orden que pueden generar en la interacción presencial “(...) *partiendo de que algo fundamental para nosotros en las clases presenciales es la distribución de los estudiantes, por lo general ellos no se sientan dónde quieren, sino que les asignamos un puesto (...)”*, siendo esto imposible en la interacción online, pero también agrega algo fundamental que se pierde en las clases que se realizan a través de plataformas, siendo esto, la forma de realizar clases que tiene cada educadore, ya que menciona que “(...) *con los educadores también han habido diferencias porque los educadores tienen ciertos contenidos que pasar, pero la forma en que lo hacen es libre, entonces hay algunos que tienen mucha participación en clase, otros que hablan más, a ellos quizás la virtualidad no les afectó mucho, pero los que hacían clases más dinámicas si les afectó (...)”*. Esto se relaciona con lo que expone le educadore E3, ya que hace alusión a las evaluaciones, cosa que también repercute directamente con el trabajo que realizan los educadores, mencionando que “(...) *el diagnóstico de un niño por la interacción que tú tienes en cámara no es la misma a lo que era antes porque el acceso y la comunicación no es la misma, entonces tú ya tienes menos recursos para evaluar, menos recursos para hacer un diagnóstico... (...)”*. Por lo que se puede desprender que la interacción online, no solo cambia en el modo de relacionarse entre los educadores y estudiantes, sino que también en las prácticas pedagógicas que utilizan los educadores.

Entonces, a modo de síntesis de la presente dimensión es posible determinar que para los educadores es relevante el rol en cuanto a las interacciones dentro y fuera del aula, relevando la importancia de las relaciones interpersonales existentes entre ellos y los estudiantes, intentando conformarlas de manera respetuosa y horizontal, pero algunos educadores establecen normas que regulan y delimitan dichos aspectos, lo que depende de cada uno y sus concepciones en cuanto a dicho ámbito. Además, los educadores dan cuenta de que intentan generar acciones que escapen de las normas preestablecidas (Ver M.R., C. 1, pp. 19-21), pero no logran desprenderse del todo de aquellas concepciones imperantes, lo cual es posible visualizarlo en la utilización incipiente del lenguaje inclusivo, en el que presentan algunas dificultades. Respecto a las

diferencias entre la modalidad presencial y virtual, los educadores manifiestan que esta última no ha sido de su agrado, puesto que consideran que no es del todo beneficiosa ni cómoda para poder desarrollar los aprendizajes esperados, como tampoco en cuanto a las interacciones que establecen con los estudiantes, siendo esto establecido como la principal dificultad y diferencia en comparación con la presencialidad, lo que da cuenta de una valoración positiva por parte de los educadores en la conformación de las relaciones interpersonales con sus estudiantes, lo que se ha visto mermado por el contexto actual.

Subcategoría 2.B. Interacciones y construcción de identidades.

En cuanto a la influencia de las interacciones en la construcción de las identidades de los estudiantes que pertenecen a la “Escuela Amaranta”, los educadores de dicho espacio educativo declaran que sí existe influencia por parte de ellos en dicho proceso, de esta forma E2 expresa que “(...) *el educador sí va a ser parte importante cuando los chicos formen su identidad, porque de hecho es la edad en la que se están formando, en la que están formando su identidad, que están aclarando muchas dudas, entonces el educador claramente tiene influencia en esto y como te digo acá las relaciones son bastante horizontal, (...). También nos preguntan harto sobre lo cotidiano, cómo nos relacionamos, (...)*”. Asimismo, el educador E4 se refiere a las relaciones presentes en la “Escuela Amaranta”, y cómo influyen en los procesos de construcción de identidades, “*Yo quiero pensar que en la “Escuela Amaranta”, la relación que existe con los profes que hay es positiva en cuanto a su construcción de identidad, porque los valida, porque los representa, porque es un espacio de acompañamiento, ¿cachai?, porque se les respeta, porque se les ve como personas, porque se les considera, ¿cachai?*”. Por lo que ambas se refieren a que las relaciones de respeto y de horizontalidad influyen en la construcción de identidades de los educandos, debido a que se configura un espacio de confianza y aceptación, por parte de los educadores de la “Escuela Amaranta”.

Desde lo anterior, es posible determinar que estos educadores reflexionan activamente sobre su quehacer docente y sobre las implicancias que tiene en el desarrollo de sus estudiantes, por lo que tienen un compromiso con la defensa y promoción de los derechos de los niños y jóvenes con los que trabajan, de aquella manera se posicionan como educadores progresistas. Respecto a ello, le educadore E5 manifiesta lo siguiente: *“Entonces, (...) ahí se puede reforzar, o se puede de alguna manera (...) perjudicar la identidad de (...) los educandos. O sea... o sea, muchos de nosotros nos han marcado profesores, o nos han... o nos han afectado profesores, desde un punto de vista... de diferentes maneras. Claro que influye.”*, de lo expresado por este educadore se desprende la idea de que existen distintas miradas y formas de actuar por parte de los educadores frente al proceso de construcción de identidad, lo cual guarda relación con la calidad y espacio que los educadores otorgan a la reflexión sobre su acción docente, por lo que los educadores que influncian positivamente podrían denominarse progresistas, y los que no como educadores pasivos (Ver M.R., C. 3, pp. 79-81).

En concordancia con los educadores anteriores, E1 expresa lo siguiente: *“(...) yo creo que todos tenemos al menos algún apego, alguna cercanía, con algún personaje de nuestras propias historias que a nosotros nos lleva a formar nuestra identidad po’, nosotros no somos personas arrojadas al mundo, y vístete así porque así te vengo a vestir, sino que uno saca, va sacando contenido de nuestra propia realidad y ese contenido tiene que ver con... las personas que a nosotros nos llaman la atención, yo creo que cada persona se debe acordar de un profesor que algo le dijo distinto y también posibilitó pensar de una forma distinta que igual tiene que ver con la construcción de identidades, de tu propia identidad al menos, no solamente por el hecho de ser trans, entonces estas figuras van emergiendo desde la casa, desde la escuela, de los diferentes ámbitos de los cuales uno se desarrolla en la vida habitualmente po’, por lo tanto, si es súper, es considerable el hecho de que uno puede a la larga asumir ese rol (...)”*, dando a conocer que la influencia en la construcción de identidad de los sujetos tiene un componente social, que depende de todos los espacios e individuos con los que aquella persona se relacione, por lo que dentro de la escuela dicha influencia es desarrollada por los educadores, pero no depende netamente de estos, lo cual se encuentra en concordancia con lo expuesto por Humberto Maturana que establece que las personas se construyen por medio de un proceso social e

individual, aspectos que están completamente interrelacionados, puesto que a partir de las interacciones sociales que conforman con el resto de personas se construyen individualmente a partir de los modos relacionales aprendidos culturalmente. (Ver M.R., C. 1, p. 25)

Relacionado con lo que expone le educadore anterior, le educadore E6 establece que: *“Yo creo de que influye, sí influye, ahora que porcentaje no sé, no sé si poco, si hay mucho, pero yo creo que a todos, todos nuestros guías que hemos tenido en la vida, en algo, algo, en algo nos influirán po’, o sea, más allá si son trans, si no son trans, siento yo que cualquier tutor que tu puedas tener, en algo te podrá influir, yo no... yo, yo tal vez... esa es mi... mi afán, influirles cosas buenas a ellos, (...)”*, esto guarda relación con que el proceso de construcción de la identidad es un aspecto que se desarrolla a lo largo de toda la vida de les sujetos y está en directa concordancia con las interacciones que les individuos configuran.

Otro tema relevante en cuanto a las interacciones entre educadores-estudiantes, es acerca de tener encendida o apagada la cámara en las reuniones virtuales, porque en la construcción de identidad es necesario contar con referentes, lo que es posible establecer por medio de la interacción con una otre, junto con esto el aprendizaje puede verse favorecido al estar en compañía de otras personas. Lo anterior, queda demostrado cuando le educadore E6 expresa lo siguiente: *“(...) zoom ha sido como bien raro, porque me tocaron algunas clases Catalina, en que, en que habían algunos niños y... me tocó un día particular que estaban todos con las cámaras apagadas, sabía que estaban, porque yo a veces hacía preguntas y claro me iban respondiendo, pero era como raro para mí, porque era todo oscuro, era como hablarle a una pantalla con puros nombre, es muy extraño, (...)”*. Esta nueva modalidad provoca una nueva forma de construir identidades, ya que la socialización de las personas se extrapola a los aparatos electrónicos, por ende, se crea una nueva red de interacciones que posee una organización social distinta. (Ver M.R., C. 1, pp. 25-28).

Además, se puede observar que existe una tendencia por parte de los educadores de la escuela a referirse a la dificultad de abordar el aspecto emocional de los estudiantes en la modalidad virtual, de aquella manera le educadore E3 manifiesta *“Que está menos presente el currículum oculto po’... o sea, lo que está presente es el currículum formal, como la clase en sí, antes habían interacciones en el recreo, (...) eso también es como parte interesante como para poder analizar las relaciones y ahora no po’, (...) la interacción es totalmente... mucho más limitada que la que tenías antes digamos de manera presencial con el establecimiento educacional, (...)”*. Pese a dicha dificultad y las limitaciones que presenta esta nueva modalidad, los educadores manifiestan su preocupación por dar un énfasis al trabajo emocional y relacional en las instancias que tienen con sus estudiantes, aquello se ve reflejado en lo que expresa le educadore E4: *“(...) a mí me pasó en virtud de esto que te digo, que hubo que hacerse cargo del proceso socioemocional de los chiquillos en pandemia, que la relación se tomó un eje horizontal mucho más potente que el que tenía en las salas de clase, ¿cachai?, (...) pero por el tema virtual, fue mucho más, más que los contenidos, fue mucho más lo emocional, ¿cachai? Entonces, ya no sé si teníamos cuarenta minutos de clases por Zoom, eran veinte minutos hablando de cómo están y veinte minutos viendo que íbamos a ver la otra clase. Y en virtud de eso, también la relación fue cambiando, sobre todo con los que claro continuaron todo el semestre por Zoom, (...)”*. A partir de lo anterior, es posible establecer un nexo con lo planteado por Guerrero y Cárdenas, que hace referencia a la implicancia que tienen las acciones y concepciones de los educadores en torno a las emociones, en la construcción identitaria de los individuos, lo que generalmente es posible observar a través de las actitudes, comportamientos, gestos, entre otros elementos que dan cuenta de las disposiciones emocionales de las personas (Ver M.R., C. 3, pp. 81-83), frente a ello los educadores manifiestan que es más difícil poder dar cuenta de aquello, por lo que han debido adaptar la clase online, generando espacios de conversación que les permitan abordar la emocionalidad de sus estudiantes.

En relación con la transición de los educandos se entiende que es un proceso de reconocimiento y tránsito de la identidad de género, desde una identidad asignada socialmente, hacia una propia. Este proceso es vivido por cada persona de forma distinta, y puede ser influenciado por el acompañamiento que reciben acerca de este proceso. (Ver M.R., C. 1, pp.

41-43) En el caso de la “Escuela Amaranta” los educadores comentan que el proceso de transición de los educandos se ve influenciado por ellos, ya que existe confianza y apertura para hablar del tema, además de apoyo y acompañamiento en el caso de que lo requieran. De esa forma el educador E5 manifiesta que *“Depende del tipo de vínculo que se logre formar entre el profesor y el educando. (...) yo creo que un proceso como este evidentemente necesita de apoyo de los profesores hacia los educandos.”*. Poniendo de manifiesto que el vínculo que se genera entre educador y estudiante influye en la transición de ellos, por lo tanto como educadores deben ser un apoyo para sus estudiantes en este proceso, ya que la transición implica diversos cambios en la vida de los sujetos que la experimentan, lo que repercute en su desempeño académico, como también en el acceso, tránsito y permanencia en los espacios educativos, teniendo en consideración la relevancia de la atención pedagógica para atender las posibles NEE que se desprendan del proceso (Ver M.R., C. 3, pp. 91-94).

El educador E1, expresa que sobre el proceso de transición: *“(...) hay que dejar claro que la etapa de transición no son largas, cuando alguien transita de género, no estay' toda la vida transitando, ¿cachai? Entonces, en ese sentido el apañe se da desde la perspectiva pedagógica que es todo el aprendizaje, el escucharte porque el que nosotros nos escuchamos depende de ese vínculo que nosotros generemos al momento de poder comunicarnos y eso es para todas las personas, por lo tanto, el proceso de empatía nace de esta vinculación que tu generai' con el otro para poder llegar a acuerdos o poder tomar conciencia de lo que nos dice el otro, (...)”*, de acuerdo a ello el educador da a conocer su concepción sobre dicho proceso, estableciendo que no tiene una larga duración, no obstante, la teoría expone que el proceso es una vivencia personal de cada individuo, por lo que difícilmente puede medirse el tiempo en cada uno que utiliza para su desarrollo. Además, desde la perspectiva de Judith Butler, quien determina que el género es un elemento performativo en las personas, los sujetos pueden modificar este aspecto en cualquier momento de su vida, las veces que lo desee, por lo que se tiene completa libertad en el tiempo para llevar a cabo el proceso (Ver M.R., C. 1, pp. 33-34).

Otres entrevistades dan a conocer que los educadores trans que imparten clases en la escuela son referentes para los educandos, por lo tanto, influyen en la transición de los estudiantes en distintos aspectos, como por ejemplo, el educador E2 plantea que: “(...) *en la transición de los chicos van a influir muchas cosas. Yo creo que sí puede influir en la transición sobre todo porque aquí tenemos varios, varias educadoras trans de hecho yo soy trans y lo queramos o no de cierta manera vamos a terminar siendo un referente de alguno o otro modo para los chicos. Entonces ¿afecta? Yo creo que sí, y ¿de qué manera? Como referente, ven lo que se puede lograr, ven que se puede ser adulto y ser trans, ven que existe un futuro después del colegio, ven que las estadísticas estás que dicen que la gente trans vive hasta como los 40 años, son estadística, pero no tienen por qué ser las nuestras (...)*”. Con base en lo referido por el entrevistado se puede determinar que los estudiantes ven como referente a los educadores trans presentes en la escuela, ya que les permite darse cuenta de que existe un futuro distinto para las personas trans, siendo diferente al planteado en distintas investigaciones, ya que les permite ver que pueden desenvolverse en distintos espacios y llevar la vida que deseen (Ver M.R., C. 3, pp. 89-95).

En esa misma línea, el educador E3 expresa que: “*Como referente, un profesor trans o un profesor que se visibilice como trans o se visibilice como gay o se visibilice como lesbiana en su identidad sexual con total naturalidad se convierte en un referente para los niños, para sus transiciones, para tomar decisiones, (...) por eso es importante visibilizar la diversidad no tan solamente en los estudiantes, es importante la diversidad sexual también de los profesores, es importante la diversidad sexual de los sostenedores, es importante que se visibilice la diversidad sexual de parte de los adultos, (...)*”. Asimismo, se puede observar que el educador E6 manifiesta: “*(...) yo creo que en, en términos de aportar en transición si, puedo aportar algunas cosas, porque a mí me han... a mí digamos, soy... como que le tienden los niños a mirar como referente, ¿te fijas?, porque es distinto que venga una persona cisgénero normal a hacerles clases y hablar de transexualidad (...) entonces cuando va una, una profesora trans, pucha... siento yo que se genera también algún tipo de, te ponen más atención porque, porque te está hablando alguien como ellos, que vivieron las mismas cosas que ellos, que saben tal vez perfectamente lo que están viviendo, lo que están pasando, por lo tanto... eeh... creo yo que*

influye más, me lo dijeron las directoras, (...)”. En lo que concierne a esto, se desprende la importancia para les estudiantes de contar con un referente en los procesos de transición, ya que permite reafirmar su construcción identitaria, algo que generalmente no sucede en los establecimiento de educación regular, en donde las personas que se desempeñan laboralmente no pertenecen a la comunidad trans, lo que dificulta la identificación de les niños y adolescentes trans afectando negativamente en su transición, puesto que al no haber una visibilización de las identidades trans en estos espacios se genera exclusión en el ámbito educativo (Ver M.R., C. 3, pp. 93-94).

Respecto a lo anterior, le educadore E4, expresa que: *“Em... entonces primero en la escuela tenís profes que son trans, que más validado para los chicos que eso, ¿cachai?, como, o sea, la profe es trans... ¿qué me van a decir a mí por ser trans?, ¿cachai?, no nada, me va a apoyar, voy a poder preguntarle a alguien: oye, ¿sabís que me está pasando esto y estoy teniendo estos cambios?, voy a tener a alguien a quien recurrir, ¿cachai? Em... en la escuela formal, ¿qué hacís?, oh tú decí’ me están pasando estos cambios, ¿con quién voy a hablar?, voy a hablar con alguien que se preparó de lo trans, pero que no es trans, y que no lo está viviendo, solo lo está viviendo conmigo en particular, ¿cachai? (...). Am... el sistema de educación formal creo que mmm... es fundamental, creo que es fundamental que un profe, em... (piensa) tenga las herramientas de repente para apoyar ciertos procesos, y el proceso de la transición, sobre todo en adolescentes también y en niños, como decir ¿sabís que?, em... démosle, yo como profe vamos, ¿cachai? Y también incluso, tú no estando de acuerdo, porque no es tu cuerpo, porque no es tu existencia, entonces tú decí’: ya, yo no estoy de acuerdo, pero lo voy a respetar, y lo voy a tratar con el nombre social, (...)”*. Lo manifestado por este educadore da cuenta de la relevancia que le otorga al hecho de que en la “Ecueta Amaranta” trabajen educadores trans, ya que pueden ser un apoyo desde la vivencia para les estudiantes que se identifican con ellos, además establece que aunque existan educadores que no se identifican como trans, es importante que cuenten con habilidades y herramientas que les permitan acompañar a sus estudiantes en los procesos de transición, puesto que de lo contrario incurrirán en la vulneración de sus derechos, al no reconocer, aceptar y visibilizar a estes estudiantes (Ver M.R., C. 3 , p. 87-89). Todo lo anterior se relaciona con lo planteado por los

Derechos Humanos(es), Derechos de los(es) Niños(es) y Principios de Yogyakarta, estos últimos vienen a ratificar que los Estados partes deben adoptar medidas que garanticen la no discriminación por identidad de género y orientación sexual, además de principios de igualdad. Lo que debe contemplarse en los programas educativos, generando capacitaciones a las personas involucradas para acabar con las prácticas discriminatorias que puedan haber dentro de las escuelas (Ver M.R., C. 2, pp. 44-65).

Finalmente, se puede establecer en base a lo recopilado en las entrevistas a los educadores, que reconocen la existencia de su influencia en la construcción identitaria de sus estudiantes, la que manifiestan como positiva producto de la horizontalidad y comunicación que desarrollan entre todos, junto con ello algunos educadores expresan que la construcción de la identidad es un proceso colectivo, en el que influyen todas las personas que se relacionan con los estudiantes. Además, es posible establecer que los educadores están en constante reflexión sobre su quehacer socio-educativo, siendo además contextualizado a la realidad de los estudiantes que asisten a la escuela, por lo que se puede determinar que son educadores progresistas. Por otra parte, surge una nueva forma de organización social por medio de la virtualidad, debiendo generar una transformación en las interacciones, el cual a pesar de ser un panorama complejo ha permitido abordar el aspecto emocional de los estudiantes, ya que los educadores comprenden su influencia en la conformación de las identidades de ellos, debido a lo que han implementado acciones en base a la conversación para abarcar dicho aspecto, entendiendo que si existe una disposición emocional positiva serán beneficiosos y fructíferos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al proceso de transición de los niños y adolescentes, los educadores comentan que se ve influenciado por ellos, ya que existe la apertura y confianza para conversar sobre el tema. Además, señalan que los educadores trans son un referente concreto para los estudiantes, permitiéndoles resolver dudas y ser contenidos desde la experiencia en sus vivencias, debido a lo anterior es de gran relevancia para este proceso que en la escuela existan educadores trans, sin embargo, hay educadores que no lo son, pero tienen interés en la búsqueda de conocimientos

y herramientas que les permitan abordar y visibilizar la temática, todo esto a través de la comprensión de sus estudiantes. Aquello permite evidenciar el enfoque de derechos en el cual se sustentan las relaciones en la escuela.

Subcategoría 2.C. Interacciones y procesos inclusivos.

En cuanto a las creencias que tienen los educadores sobre las interacciones que establecen con los estudiantes y su posible influencia en los procesos inclusivos, se puede determinar que todos los educadores concuerdan en que las interacciones que se forman en el espacio educativo interfieren en los procesos inclusivos de los estudiantes, lo cual guarda directa relación con las ideas y concepciones que poseen los educadores en cuanto a la temática trans. Con base en lo anterior, el educador E1 expresa que: *“(…) como te digo te toca una profesora evangélica quizás para ella va a ser un tema trabajar con niños trans po’, entonces desde su perspectiva sí puede ser como complejo, para mí yo creo que la relación es lo que genera ese proceso de aprendizaje como te decía, por lo tanto nosotros como educadores tenemos el llamado a tratar de abrirnos a reconstruir para tratar de entender estas diversas personalidades.”*, este educador expresa que a través de las interacciones que se generen entre los estudiantes y los educadores es posible dar paso al proceso de construcción de los aprendizajes, para ello es relevante que los educadores cuenten con la apertura necesaria para reflexionar sobre los distintos aspectos que están presentes en los espacios educativos, como también los cambios que experimenta la sociedad, lo que se relaciona con lo planteado por Duhalde al citar a Freire, estableciendo que tanto educadores como estudiantes son actores activos en el proceso de construcción, es decir, ambos son sujetos que se construyen mutuamente, pudiendo aportarse recíprocamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto los educadores no son entes superiores poseedores de la verdad absoluta (Ver M.R., C. 3, pp. 78-79).

En concordancia con lo expresado por el entrevistado anterior, el educador E2 manifiesta que: *“Yo creo que sí, porque como te he dicho depende mucho de cómo los educadores aborden*

el tema. (...), la escuela puede tener, (...) toda la intención de ser inclusivo, pero si el profesor, el educador no logra un ambiente inclusivo y de respeto en su clase no sirven estas buenas intenciones, (...)”, de acuerdo a sus dichos se puede establecer que le entrega principal relevancia a la influencia que poseen los educadores, específicamente en su acción educativa puesto que a través de ella es posible evidenciar las concepciones que tienen sobre la realidad, lo que de no tener relación con lo vivenciado por los estudiantes puede generar acciones homogeneizantes e incluso segregadoras (Ver M.R., C. 3, pp. 82-83). Asimismo, le educadore E5 sostiene que: *“Claro que sí, (...) siempre pueden interferir, dependiendo de la misión que tenga el profesor en relación a la, a la identidad de género que tengan los educandos. Si los profesores claro, respetan su identidad, perfecto, pero si hay otros que no... no están de acuerdo, no respetan, evidentemente que eso va a influir. Va, (...) también va a depender del nivel de preparación o de... o de visión que tenga el profesor.”*, lo expresado por este educadore está en sintonía con lo expuesto por los anteriores, es decir, establece que existe interferencia por parte de las interacciones en los procesos inclusivos, pero agrega que aquella interferencia puede ser positiva o negativa dependiendo de las concepciones que posee cada educadore, esta disyuntiva existente en los educadores no es una temática que se exponga o reflexione abiertamente en los espacios educativos regulares, puesto que la escuela es una institución que replica la cultura hegemónica para asegurar la prevalencia del patriarcado en nuestra estructura social, por lo que concebido como un espacio conservador, que busca mantener el orden y las normas sociales que imperan hasta la actualidad, con ello potencia la permanencia de las desigualdades, por lo tanto aquella influencia negativa está al servicio del sistema binario heteronormativo (Ver M.R., C. 3, pp. 69-70).

Le educadore E3, menciona que: *“(...) un profesor que no está comprometido con su función va a tener resultados negativos en esa escuela y en cualquier otra me imagino yo, entonces creo que ahí lo importante es el compromiso, el compromiso que tenga el educador con la educación en sí, yo creo que eso interfiere y ya desde ahí por supuesto todes... (...) la mercantilización de la educación por supuesto que perjudica el desarrollo integral de las personas, porque al fin y al cabo los sostenedores están preocupados de ganar las lucas, están preocupados de que asistan los estudiantes para recibir la subvención, pero no están*

preocupados del desarrollo integral de los estudiantes, (...) pero también necesitan reformas estructurales que tienen que ver con la educación, (...). Aquí las responsabilidades mayores son las personas que dirigen el país, el Ministerio de Educación, (...) si tú me lo preguntai' así de manera más simple, claro, hay una responsabilidad en cuanto al profesional... digamos con su propia educación, pero también hay un sistema y un contexto socioeconómico que no se puede dejar de lado para poder hacer el análisis de esa pregunta." Dentro de su discurso es posible encontrar tres aspectos distintos; el primero de ellos se relaciona con la idea expresada por les entrevistades anteriores, dando cuenta que se necesita el compromiso de les educadores para gestar acciones inclusivas, para ello es necesario contar con educadores progresistas que busquen constantemente la reflexión sobre su quehacer para contextualizarlo en las necesidades y experiencias de les estudiantes; el segundo aspecto al cual se refiere le educadore, hace alusión a la mercantilización de la educación, lo que produce que el fin educativo sea la generación de ganancias por sobre la construcción de aprendizajes en pos del desarrollo integral de les estudiantes, aquello es posible relacionarlo con la Ley 20.845 de inclusión escolar, puesto que este cuerpo legal se configuró para regular la admisión de todes les estudiantes junto con la eliminación del financiamiento compartido y del lucro en las escuelas, justamente es esto último lo que le educadore señala que sucede por lo que es posible establecer que hay elementos que no han dado total resultado para asegurar el ingreso y permanencia de todes les estudiantes en el sistema educativo (Ver M.R., C. 2, pp. 59-60); por último el tercer aspecto mencionado por le entrevistade es respecto a la falta de reformas estructurales a nivel nacional, por lo que se puede establecer que la problemática de la inclusión no recae solo en les educadores, sino que en los organismos estatales que inciden en la educación, los que tienen responsabilidades concretas en torno al mejoramiento de la calidad de la educación y la inclusión de todes les niñas y adolescentes.

Relacionado con lo anterior, le educadore E4 expresa que: *"Si po'... y tiene que ver con un tema de inclusión no solo de lo trans, ¿cachai? O sea, hay... temas que también son muy complejos de tratar, ¿cachai? Em... tenemos chicos que tienen necesidades educativas especiales, ¿cachai?, entonces tampoco es como: ¡ah! tení' lo trans resuelto, pero resulta que tratai' a los chicos que se demoran un poco más en aprender de tontos, (categóricamente) no*

podí', no no es el lugar, ¿cachai? Si lo veí' así, fuera, como no estay' aquí pa' eso, porque también tení' que hacerte cargo de ellos, ¿cachai? Y... pucha se van a demorar más van a aprender a leer a los diez años, bueno estaré hasta los diez, doce años ahí enseñándoles a leer po', ¿cachai?'", a raíz de lo expuesto por le entrevistade, es posible establecer que la idea de inclusión abarca diversas áreas del desarrollo humano, por lo que centrarse solo en un aspecto provocaría la exclusión de otros sujetos. Vinculado con lo anterior existe el Decreto 83 en el que se establece la necesidad de apoyos para todos los estudiantes que presenten alguna dificultad o barrera para el aprendizaje, posicionándose como un elemento transversal en el mejoramiento de la calidad educativa en pos del progreso de los estudiantes, no obstante, al adentrarse en los aspectos específicos de este cuerpo legal se puede establecer que se centra en el déficit que pudiese tener el estudiante dejando a un lado el contexto en el que se sitúa el individuo y su aprendizaje, por lo que se continúa con la exclusión de ciertos estudiantes que no son percibidos con una NEE, ya que este término sigue contemplando el diagnóstico clínico de los educandos, por lo tanto la inclusión queda relegada a una etiqueta bajo el paradigma médico-clínico, la cual no logra abarcar todos los ámbitos del desarrollo humano para generar la inclusión socio-educativa (Ver M.R, C. 3, pp. 91-94).

Al igual que lo anterior, le entrevistade E6 menciona que: *"(...) justamente, es como el gran objetivo, que no le tengan miedo a ser parte de la sociedad po', a que... a que en la sociedad no los va a incluir así, no, ellos tienen que ganarse también el derecho a la inclusión po', como toda persona po', si alguien no se prepara para la vida, no se prepara para que la sociedad lo reciba, (...) ese es nuestro gran objetivo también, de que no le tengan miedo a ser parte de, de incluirse a la sociedad, ser parte de una sociedad que los necesita también como individuos."*, según lo expresado por él es posible determinar que da cuenta de la influencia interaccional en los procesos inclusivos de los estudiantes, los cuales se desarrollan por medio de la preparación para la vida, lo que les permitiría a los estudiantes obtener el derecho de ser incluidos, aquella visión de los procesos inclusivos no se relaciona con lo que sostienen los marcos legales internacionales ratificados por Chile, ya sean la Declaración Universal de Derechos Humanos(es) y los Derechos del niño(e), en los que se sostiene que toda persona posee igualdad de derechos sin importar su condición, es decir, toda persona tiene derecho a ser

incluida social y educativamente sin requerir el cumplimiento de ciertas condiciones para acceder a tales derechos. (Ver M.R., C. 2, pp. 44-55)

En cuanto a la creencia de los educadores respecto a si las interacciones propician la inclusión o exclusión de los estudiantes, el educador E5 manifiesta lo siguiente: *“A ver, yo creo que la escuela es como un oasis dentro de... dentro de lo que estamos (...) en ese tema, porque yo no sé cuántas otras escuelas existen, con esa (...) con la metodología que ellos tienen, de recibir niño... chiques de dedede... chiques de... con transgénero. Entonces, yo sé que muchos de esos niños que están ahí se tuvieron que ir de los colegios tradicionales, porque no... tenían problemas po’”*. En lo relativo a lo anterior, se puede establecer que el educador percibe que las escuelas de educación regular excluyen a los estudiantes trans, y en base a eso es que surge la “Escuela Amaranta”. Esto se relaciona con lo expuesto con el educador E2, quien expone que la escuela regular *“(...) claramente propicia un ambiente de exclusión porque como te digo la inclusión suele quedar relegada o en el papel, o en una jornada, o a lo más una charla y la inclusión no sirve en lo teórico. La inclusión tiene que ser en lo práctico, de hecho si la inclusión existiera nuestra escuela no existiría, porque nuestra escuela parte de la necesidad de que los chiques trans que estaban desescolarizados por distintos motivos. (...) el ámbito trans al menos no existe inclusión y bueno está claro que en otros ámbitos tampoco existe una real inclusión, ya sea por nacionalidad, por etnia, por orientación sexual. (...) tiene que ser algo transversal a todo el programa educativo a todas las clases para que sea realmente efectivo.”*. De esa forma E2 declara al igual que E5 que la “Escuela Amaranta” surge de la exclusión que se genera en las escuelas regulares, además agrega que las escuelas no solo excluyen a los estudiantes trans, sino que a todo tipo de estudiantes que no encajan en la norma preestablecida, esto se contrapone con lo determinado por la ley de educación, ya que manifiesta que la educación debe velar por propiciar la no discriminación en el área educativa (Ver M.R., C. 2, pp. 55-58).

Dentro de la misma línea el educador E6 declara que: *“(...) el colegio en general, en rigor no debiera existir como tal, entonces uno claro, uno lo... les hace clases dentro de ese colegio, eehm... que... que no debiera porque ser, porque al final uno inconscientemente los*

esta como inclu... excluyendo a la sociedad en ese colegio, en esa burbuja. Entonces bajo la lógica que tú me preguntas, tal vez esa es la exclusión que tal vez estamos dando, porque al final lo que deberíamos hacer es ir no al colegio nomás, vayan... vayan. (...). Pero la sociedad no, no es así po', la sociedad los va a tratar mal, entonces existe el colegio, la escuelita para que ellos sigan educando y sigan teniendo interacción con otro... con otros niños y niñas de... de similares, o su edad y que tienen el derecho a educarse como cualquier niño de cualquier lugar del mundo.”, es así como establece que la “Escuela Amaranta” puede ser un espacio educativo excluyente, puesto que está dirigido a niños y jóvenes trans, los cuales de ser incluidos socialmente debieran asistir a escuelas regulares, no obstante, dichos estudiantes han sido excluidos de aquellos espacios, por lo que la “Escuela Amaranta” les permite acceder a su derecho educativo junto con estudiantes que no se identifican como trans. Entonces, en la “Escuela Amaranta” sus fundadoras en conjunto con los educadores, entienden que los estudiantes que asisten al centro educativo sufrieron discriminación por parte de otras instituciones educativas, o en la misma sociedad, aquella conciencia de la realidad experimentada por los estudiantes les permite gestar procesos inclusivos para estos, ya que han tomado conciencia de esas vivencias tomando una posición proactiva frente a la problemática, lo que les facilita la construcción de un espacio educativo y social inclusivo, puesto que comprenden el contexto en el que se desenvuelven (Ver M.R, C. 3, pp. 94-95).

Respecto a la idea anterior, el educador E4 expone que: *“Entonces... no, yo no creo que sea un espacio de exclusión, aunque efectivamente sería que hay puras personas trans, la escuela nació como un espacio educativo para personas trans, hoy en día hay alumnos que no son trans, ¿cachai?, y se relacionan muy bien, de hecho es una muy bonita experiencia, porque tienen una visión de mundo muy distinta y que la transmiten hacia afuera, ¿cachai? Los chiquillos que no son trans en su discurso... diario, ¿cachai?, del diario vivir, transmiten todo lo que aprenden, y estay' educando niños que estén... que no discriminen, (...). Y que tienen la posibilidad de aceptar las diferentes vivencias que hay en su entorno, y eso lo transmiten también a sus amigos y así se va transmitiendo y es bonito. (...) yo siento que lo que se vive en la escuela, no es solamente lo trans, es todo más lo trans, ¿cachai?, y de ese todo también nos hacemos cargo, no es como: (sarcásticamente) no, solo nos hacemos cargo de lo trans, entonces*

lo otro que lo resuelva no sé po', la iglesia. No, ¿cachai?, nos hacemos cargo de todo más lo trans, que es muy potente. Entonces, ¿qué tipo de exclusión estamos generando?, no lo sé, yo no... es que me dicen no es que es una burbuja, ¿qué burbuja?, y ¿burbuja darle la posibilidad a los chiquillos de que vean que hay gente que puede?, ¿burbuja es darle la posibilidad de ver que tienen opciones? No lo creo.” Lo manifestado por este educadore se relaciona con lo expuesto por le entrevistade anterior, pero elle establece que la idea de que la “Escuela Amaranta” es un espacio excluyente es errada, debido a que en este centro educativo se incluye a niños y jóvenes trans que son excluides y discriminades dentro del sistema escolar formal, lo que se busca remediar con la creación de la Circular 0768, sin embargo, las comunidades educativas de las escuelas regulares no se encuentran preparadas para abordar las NEE de este grupo de estudiantes, ya que no existe el perfeccionamiento docente correspondiente frente a este cuerpo legal, a diferencia de lo que ocurre en la “Escuela Amaranta”, puesto que les educadores cuentan con mayor preparación en cuanto al contexto (Ver M.R., C. 2, p. 63). Además, le educadore agrega que la “Escuela Amaranta” es un centro que promueve la inclusión, ya que no solo recibe a niños y jóvenes trans, sino que a cualquier estudiante que guste del proyecto educativo del establecimiento, generando un espacio diverso, lo que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionándose esto con el concepto de inclusión socio-educativa, ya que este expone que la inclusión debe abordar la realidad de todes les estudiantes (Ver M.R., C. 3, pp. 89-90).

De acuerdo a lo expuesto por les entrevistades se establece que les educadores concuerdan que en los espacios educativos escolares de carácter regular se provoca la exclusión de les estudiantes trans, lo que es ejercido por interacciones basadas en la invisibilización y negación de la existencia de dichas identidades, a raíz de lo anterior nace la “Escuela Amaranta”, como un espacio educativo que pretende ser inclusivo para les estudiantes, puesto que las interacciones que se desarrollan están basadas en el respeto a la diversidad de identidades de les niños y jóvenes que asisten al espacio educativo, visibilizando la realidad trans, pero también acogiendo las diversas necesidades que presenten todes les educandes. Asimismo, todes les educadores están de acuerdo en que las interacciones conformadas con les estudiantes interfieren en los procesos inclusivos o excluyen, puesto que depende del modo en que les

educadores lleven a cabo esa interacción, entendiendo que reflexionan acerca de la influencia de su propio modo de relacionarse en la escuela, además buscan promover el respeto a la diversidad e identidad de cada estudiante a través de su quehacer pedagógico.

3.- Categoría Organización curricular y prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa

Subcategoría 3.A. Organización curricular en torno a la inclusión socio-educativa.

En lo concerniente al currículum transfeminista declarado en el PEI de la “Escuela Amaranta”, les educadores E5 y E6 manifiestan que no manejan aquella información e intentan describirlo, pero de manera confusa. De igual forma le educadore E1 expresa que: *“Pero en cuanto a educar con un currículum transfeminista yo tengo mis propias metodologías, me dan libertades pa’ hacer eso, no creo que tenga que tener un discurso yo para poder asumirlo nuevamente, aunque entiendo, porque es un discurso de igualdad.”*, a partir de lo que se puede establecer que le entrevistade comprende que el currículum transfeminista guarda relación con un discurso de igualdad entre las personas, sin embargo, no logra profundizar en el tema.

Ahora bien, el resto de les educadores evidencia tener mayor conocimiento y manejo en cuanto al currículum que postula la escuela, es así como E2 declara que: *“El transfeminismo lo que busca es que las personas trans tengan los mismos derechos y privilegios que las personas cis evidencias toda la vulnerabilidad que tiene el cis-hetero-patriarcado. (...) a ser consciente primero de que existe vulnerabilidad, hacer conciencia de que ser trans es ser vulnerable, porque lo queramos o no, no es una identidad más, no es una condición simplemente, sino que es algo por lo que te hacen daño, es algo por lo que te matan, es algo por lo que te excluyen.*

Por ejemplo, la ley de identidad de género dejó fuera a los menores de 14 años, ya estamos hablando de una exclusión a nivel país. (...). Los alentamos mucho a les chiques a no sé si me encantaría que todos salieran y fueran activistas, pero los alentamos a que busquen soluciones a sus problemas. Yo creo que eso tiene hartito que ver con el transfeminismo, porque lamentablemente tú no puedes ser una persona atrás y quedarte callada porque si haces eso te van a pisotear encima. (...). También educar en el transfeminismo es siempre estar tratando de no estar cayendo en una educación machista (...) que sepan que existen mujeres que han hecho cosas y obviamente buscar referentes trans que eso es lo más difícil como fuera del mundo de la actuación, del modelaje, del espectáculo, como si existen como ir agregándolos como a nuestras clases para hablar de ellos, de ellas y que se vayan conociendo, pero eso más que nada como educar con un enfoque transfeminista, teniendo en cuenta siempre la importancia de respetar la identidad de las otras personas y entender cómo en el mundo que estamos viviendo.”. Respecto a lo manifestado por le entrevistade, se puede sostener que el currículum transfeminista declarado en el PEI del centro educativo que posee bases del enfoque liberador que postula Freire, está direccionado a la conformación de una actitud crítica y reflexiva en cuanto a la realidad social y opresión experimentada por les sujetos, lo que genera que aquellas personas sean agentes de cambio activos para sí mismos como para la comunidad en la que se desenvuelven (Ver M.R., C. 3, pp. 71-74).

De igual forma, le educadore E3 declara que: *“Tranfeminista, primero trans porque está gestado para acoger a niños, niñas y adolescentes trans, por lo tanto desde ahí hay un enfoque que está enfatizado en estudiantes trans y feminista porque también independientemente que nosotros pertenezcamos a la diversidad sexual, también entendemos que hay una estructura patriarcal que también influye en las relaciones entre personas trans, por ejemplo, cuando yo te hablo entre una mujer trans y un hombre trans las realidades sociales son distintas y eso es porque nosotras las mujeres trans de alguna manera también tenemos que estar sujetas a más exigencias sociales que un hombre trans, (...) y eso es porque hay una estructura patriarcal machista que oprime al género femenino, independientemente si es una mujer cis o una mujer trans, (...)”.* Igualmente, le educadore E4 manifiesta que: *“(...) entonces desde ahí tú lo vay’ abordando, desde la visibilidad, ¿cachai?, desde la visibilidad que hay personas trans, que han*

hecho historia y que son importantes en el espacio en el que se desarrollaron, desde que hay personas de la diversidad sexual que han hecho historia, (...) darse otro tipo de contenido que es igual de relevante, que sirve para las mismas temáticas que te exige el currículum formal, pero que están invisibilizadas po'. No sé si me explico. Si para mí... para mí, claro esa metodología transfeminista efectivamente en la práctica tú la vivencias con un tema del respeto, del vocabulario que utilizai', y el lenguaje construye realidades, entonces desde ahí tú lo que conversai' va tomando fuerza y va existiendo también, ¿cachai? Pero también tiene que ver con un tema de contenidos, me pasa a mí y a la profe de historia, a las profes de historia sobre todo, ¿cachai?, que, que es buscar la visibilidad y la representatividad también que tiene la comunidad, que tiene lo trans en la historia, en el lenguaje, que es muy amplia, pero está muy invisibilizada.'".

A partir de lo que exponen los educadores E3 y E4, se puede establecer que comprenden el enfoque curricular transfeminista como una postura política que se hace consciente de las desigualdades y discriminaciones sociales que vivencian las personas transgénero y de las normas sociales impuestas por el patriarcado, aquello se sustenta en la perspectiva transfeminista, puesto que es motivado por la necesidad de transversalizar las críticas respecto a la identidad, la reproducción sistemática y la naturalización de diversas discriminaciones que se imponen en los cuerpos de los individuos en cuanto a distintos aspectos que han sido normados por el sistema binario y heteronormativo. (Ver M.R., C. 3, pp. 76-78) De lo anterior se desprende la idea de unificación de las luchas que mantienen las disidencias, por lo que la “Escuela Amaranta” se transforma en un espacio en el que conviven niños y jóvenes con diversas identidades y que a su vez podrían presentar diversas NEE, las que intentan ser abordadas por los educadores de este espacio educativo.

En lo relativo a la existencia de una articulación o vínculo entre el currículum declarado por la escuela y el formal establecido por el Ministerio de Educación, hay una disyuntiva entre lo expresado por las entrevistadas, debido a que un grupo de ellas declara que se presenta un vínculo, pero otras expresan que no es posible tal articulación, al respecto E1 expresa que: “Eh...

no, no, no po', no hay comparación porque en realidad hablar de lo que significa el currículum tanto a nivel nacional, como el currículum con el cual nosotros trabajamos que tampoco, si bien tiene una base transfeminista em... nosotros aún no manejamos un modelo curricular que sea autónomo, por lo tanto, hay que definir bien cuáles son los saberes que también se privilegian po' desde momento nosotros privilegiamos más el tema hablando de lo valórico, autoformación, sin dejar de lado los contenidos, pero hablar de currículum tradicional al currículum que nosotros ejercemos em... pucha están, están muy lejos uno del otro no hay similitudes, están ... no, es que no son cosas similares.”. De acuerdo con el discurso de este entrevistado, es posible determinar que no hay claridad de las directrices que componen el modelo curricular transfeminista declarado en el PEI, puesto que no hay visiones unificadas por parte de los educadores. Además, le entrevistado declara que no existe el vínculo entre ambos modelos curriculares, lo que se debe a que lo postulado desde el organismo ministerial no se encuentra contextualizado en la realidad y necesidades de los estudiantes que asisten a la “Escuela Amaranta”, y que por ser un espacio educativo no formal cuenta con la libertad de acción para gestar sus propios métodos de enseñanza (Ver M.R., C. 3, pp. 74-76).

En caso contrario, le educadore E3 manifiesta que: *“Ah, como docentes si, por supuesto es un referente que está ahí y que nosotros lo trabajamos... digamos en una coordinación entre los profesores y dirección, entre las sostenedoras que es Ximena y Evelyn. Si, por lo general es como bien libre, porque nosotros igual trabajamos mucho la parte más lúdica de los niños, o sea que se entretengan, de que puedan jugar, entonces para nosotros el currículum del Ministerio de Educación... o sea claro lo tomamos como referente, pero desde ahí... yo por lo menos lo utilizo si, pero siempre lo tenemos que ir construyendo porque aparecen muchos sesgos de género en el currículum, en el programa educativo, por lo menos de historia aparecen po'. (...) entonces esas cosas las tenís que ir deconstruyendo pero para eso las tenís que identificar, porque si no te das cuenta, si no tienes desarrollado el enfoque de género van a pasar piola y lo más probable es que le pases el contenido tal cual como está el libro, por eso que es importante que los profesores que ingresen a la escuela tengan ese enfoque de género desarrollado, ese enfoque transfeminista para que los estudiantes... para qué el currículum no funcione como un dispositivo de violencia a los propios estudiantes.”. Si bien, los contenidos*

dispuestos por el Ministerio no son contextualizados para abordar la realidad y necesidades de todos los estudiantes, aquellos elementos pueden ser flexibilizados y adecuados según las características de cada centro educativo, al respecto le educadore comenta que es necesario identificar los sesgos de género, lo que es posible desde el enfoque de género para desarrollar un currículum inclusivo y que respete las características del contexto.

En ese sentido, le educadore E4 declara que: *“Sí claro, es que para lograr el mismo objetivo al final tu pasái’ un contenido diferente po’, ¿cachai?, más más, que sea más visibilizador, que sea más desde el respeto, que sea más representativo, y que no tiene que ver necesariamente con el que está en los libros del Ministerio, porque yo siento que ya deberíamos cómo empezar a actualizar los contenidos y los ejemplos de los libros del Ministerio. No puede ser que los chiquillos estén leyendo los mismos libros que leí yo, los mismos libros que leían mis papás po’. O sea, la educación sexual integral se aborda en los colegios haciéndoles leer a los chiquillos eh... no sé cómo se llama ¿dónde estás Constanza?, Francisca, Verónica decide morir, no sé cómo se llama, (...) enfermedades de transmisión sexual, violencia en el pololeo, por un libro que leyeron el resumen, porque nadie lee, ¿quién lee los libros en la escuela?, (...) hay que hacerse cargo de repente por medio de los contenidos, no sé po’ si van a leer un texto informativo, un texto expositivo, un texto de argumentación, que hablen sobre otros temas.”*. Entonces, le educadore considera que el currículum debe estar en un proceso de constante construcción y contextualización con la sociedad y la educación, para que de aquella manera se potencie que los actores educativos se involucren en las problemáticas socio-educativas de su propio contexto, gestando ciudadanos que propicien procesos de reflexión crítica, lo que solo se puede conseguir mediante la visibilización de la realidad que experimentan las disidencias sexuales (Ver M.R., C. 3, p. 73). Por ello, es que los educadores que evidencian un vínculo entre ambos modelos curriculares, hacen uso de la flexibilización de los contenidos y el modo en que se abordan, procurando la visibilización y respeto por las experiencias y realidades de los educandos.

Al consultar a los educadores sobre cómo creen que el modelo curricular utilizado en la escuela favorece la inclusión socio-educativa de sus estudiantes, los entrevistados se manifiestan de distintas formas, pero aquellas respuestas apuntan hacia la inclusión socio-educativa de todos los estudiantes siendo guiadas por el enfoque curricular liberador.

De aquel modo, el educador E1 expone que: *“Es un currículum abierto por lo tanto, es por un lado emancipador y por el otro inclusivo por donde lo mires por si está hecho para todas las personas que lleguen a ese espacio educativo, (...)”*, aquello puede relacionarse con lo manifestado por E4: *“(...) las necesidades primeras son las de los alumnos cachai, entonces si a ellos no les funciona, bueno entonces se cambia cachai, y así se ha ido experimentando, y así ha ido funcionando también, (...)”*, lo que concuerda con lo desarrollado en las categorías anteriores, respecto a que los educadores se posicionan desde el enfoque liberador en la implementación curricular, aquello según lo mencionado sobre el currículum emancipador y también en cuanto a la relevancia de las necesidades de los estudiantes para el diseño curricular.

El entrevistado E2, expresa que: *“Principalmente porque hacemos un trabajo real de las emociones, mira existen varios modelos educativos, el Montessori, el Waldorf y muchas cosas así, pero... con el tiempo se han distorsionado bastante. (...). Entonces tratamos de tener un trabajo emocional transversal y tener los espacios necesarios para trabajar eso, entendiendo que de repente porque somos una escuela tenemos que tener cierta base mínima curricular.”*, de acuerdo a su respuesta es posible señalar que si bien el currículum utilizado en el centro educativo ha tenido modificaciones desde que está en funcionamiento, en todas sus versiones aborda el aspecto emocional para el desarrollo integral de los estudiantes propiciando su inclusión socio-educativa. Este trabajo se relaciona con lo postulado por Maturana, quien se refiere a que los seres humanos surgimos en el lenguaje y en las emociones (Ver M.R., C. 1, pp. 25-26), por lo cual que la escuela incluya en su propuesta curricular estos aspectos es fundamental para abordar un currículum que comprende las relaciones humanas de manera semejante a esa perspectiva, por lo tanto genera un currículum inclusivo.

Además, le educadore E5 manifiesta que: *“Yo, o sea, siento que favorece de manera muy... eeh... eeh... muy favorable, ya que desde pequeños, pequeñ... desde chicos ellos están entendiendo, se están... se están... están interactuando, relacionando y manifestando, y expresándose desde su propia identidad, sin... sin ser discriminados, sin ser... eeh, juzgados, sino que simplemente... eeh... eeh... son reconocidos de manera... de manera libre y afectiva, en lo que ellos... en lo que ellos expresan y se manifiestan. Así que siento que... que están en un ambiente muy... eeh... de mucha... de mucha libertad, en la cual ellos... ellos se pueden manifestar y expresar.”*, lo mencionado por este entrevistado es coherente con lo planteado en los Principios de Yogyakarta, principalmente respecto a el derecho al disfrute universal de los Derechos Humanos(es), el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la libertad de opinión y expresión, los que se relacionan directamente con el derecho a la educación, a través de esto se puede determinar que su accionar educativo esta resguardado en un enfoque de derecho contextualizado en la diversidad de estudiantes presentes en la escuela (Ver M. R., C. 2, pp. 47-49).

En cuanto al derecho a la educación, le entrevistado E3 se refiere a que el modelo curricular genera espacios inclusivos ya que: *“(...) favorece claramente la inclusión, si los estudiantes están ahí es porque fueron violentados y discriminados en sus colegios de origen, por lo tanto un colegio que los recibe y que de alguna u otra manera les está garantizando el derecho fundamental del acceso a la educación claramente contribuye desde ahí a la inclusión, a la inclusión en un énfasis para estudiantes trans, eso es un énfasis también. (...) también tenemos que enfrentar esas realidades, el racismo, el clasismo también, pero nuestro énfasis tiene que ver con la identidad de género.”*. Con base en esto se puede determinar que les niñas que asisten a la “Escuela Amaranta” han sido víctimas de discursos de odio y actos discriminatorios dentro de los espacios educativos formales, por lo que la escuela es un espacio que surge en respuesta de la discriminación y transodio que viven las niñas y jóvenes trans (Ver M. R., C. 3, pp. 83-89), de aquella manera aporta hacia la inclusión socio-educativa de ellas al garantizar su derecho inalienable a la educación, en un espacio que respeta y acoge la diversidad (Ver M.R., C. 2, pp.47-48).

Respecto a lo que entienden los educadores sobre adecuaciones curriculares y si realizan estas acciones en torno a la identidad de género, en primera instancia se destaca lo declarado por E5, quien propone que las *“Adecuaciones son adaptaciones, adaptaciones al currículum, en relación a la... a la... al lugar donde están desarrollando... eeh... o aplicando el método... la metodología. Y siento que si se están haciendo muchas adaptaciones, muchas adecuaciones del currículum en la escuela, por supuesto. A partir de que el... de que la... de que el lugar es más pequeño, no hay tanto espacio, entonces están arreglan... están digamos aplicando metodologías para que... para incorporar nuevas... eeh... adaptaciones al currículum, desde lo que, desde lo que propone la... la escuela.”*. Según lo que expone este entrevistado, se desprende que comprende que las adecuaciones curriculares son modificaciones al currículum establecido con el fin de efectuar mejoras en la atención educativa, aquello se puede relacionar con lo que plantean Garibaldi y Verdier respecto a que las adecuaciones curriculares son una herramienta que apunta a hacia el trabajo de la potencialidad de los estudiantes, por lo que se enriquece el currículum para conseguir el progreso de estos sujetos en el sistema educativo (Ver M.R, C. 3, pp. 92-94).

Siguiendo con el punto anterior, el educador E2 plantea que: *“En concreto no sabría decirte, porque la verdad es que estamos cambiando constantemente. Algo que sí nos estamos preocupando de hacer y de hecho ahora estamos trabajando en eso, es algo simple, pero todo el material que estamos haciendo para la escuela estamos buscando que sea inclusivo, que sea con un enfoque no sexista. (...) quizás ir mostrando que existieron personas trans en la historia que no se po’ Juana de arco se considera un chico trans en una época en la que no podía decirlo y así distintas cosas como qué se van buscando para ir como trabajando esto de la identidad, pero así como que tengamos adecuaciones o tengamos pre-establecido no es tan así porque la verdad yo diría que todavía estamos como armando este proyecto, este currículum, entonces todavía es susceptible a muchos cambios.”*. En relación con lo expuesto por el educador, es posible evidenciar que efectúan adecuaciones curriculares con un enfoque no sexista, lo que apunta a la inclusión considerando el contexto de los estudiantes que asisten a la “Escuela Amaranta”, modificando e incorporando contenido que permite el desarrollo y visibilización de las disidencias sexuales a lo largo de la historia.

Del mismo modo, le entrevistada E3 manifiesta que: *“No basarme en lo que... entrega el Ministerio de Educación, sino que adecuarme al contexto y desde ahí digamos crear un contenido curricular para los estudiantes, pero a partir de las herramientas que te entrega el contexto.”*, por lo que este educadore efectúa adecuaciones al currículum basándose en el contexto en el que se desenvuelve educativamente, ya que lo dispuesto por el MINEDUC no contempla aquellas especificidades. Además, al referirse a la realización de adecuaciones curriculares en torno a la identidad de género, expresa lo siguiente: *“Es que para eso tienes que tener desarrollado el enfoque de género, eso es como lo importante si tú le vas a hacer clases a estudiantes trans donde entremedio también hay estudiantes cis, tienen que tener desarrollado una pedagogía con enfoque de género, una pedagogía que considere la igualdad de derecho y oportunidades independientemente de la identidad de género o orientación sexual de los estudiantes. Si tú no tienes desarrollado ese enfoque de género o educación no sexista o pedagogía feminista tiene muchos nombres vay' a estar haciendo una pedagogía tradicional, binaria como la que se está cuestionando hoy en día en los establecimientos educacionales.”*. En cuanto a esta declaración, es posible establecer que los educadores deben manejar el enfoque de género para implementar adecuaciones curriculares atinentes al contexto, aquello se debe a que trabajan con estudiantes trans que han sido excluides de los espacios educativos regulares, ya que en dichos espacios no cuentan con la preparación adecuado para acoger la diversidad de aquellos individuos, asimismo se hace necesaria la implementación de este enfoque de género, puesto que la escuela también asisten estudiantes cis, por lo que es importante el desarrollo de este enfoque para que todes les niños y adolescentes que asisten al centro educativo contribuyan hacia la eliminación de la discriminación de las disidencias sexuales como también hacia el establecimiento de relaciones basadas en el respeto de todes les seres humanos (Ver M.R., C. 1, pp. 35-43).

En lo que atañe a las declaraciones de les dos últimas entrevistades, es importante señalar que existe cierta dificultad en el desarrollo del enfoque de género curricular, ya que a pesar de la existencia de diversos materiales y guías de apoyo con relación a la temática los que son dispuestos por el MINEDUC, dichos elementos no son completamente actualizados y en muchas oportunidades guarda relación con concepciones clásicas del género, es decir, basándose en las

características biológicas de los sujetos, producto de esta problemática los educadores no cuentan con muchas referencias concretas para poder indagar sobre el tema y así generar acciones que se relacionan, junto con la falta de capacitación desde el mismo centro educativo (Ver M.R., C. 2, pp. 55-65).

Le educadore E4, manifiesta que: *“(...) en ese sentido siento que si tú lo miras como desde la escuela formal hacia la “Escuela Amaranta” es una adecuación curricular permanente, es constante, ¿cachai? Desde dentro de la escuela es la realidad, funcionamos en torno a eso, funcionamos en torno a... esto funcionó, esto no funcionó, lo vamos a hacer de esta forma, no lo vamos a hacer de esta forma, es más, vamos a sumar este contenido, vamos a restar este contenido, porque nos dimos cuenta que causaba demasiado revuelo, entonces no lo podemos hacer... em... no sé, ¿cachai? Y como te digo al final el tema de los contenidos que abordamos para lograr ciertos objetivos, no tiene que ver con cualquier contenido, como ya voy a cambiar el contenido solo pa’ no pasar lo de siempre, sino que tiene que ver con que voy a cambiar el contenido en virtud de que sea coherente con las identidades de género, con la diversidad sexual y con lo trans sobre todo, o sea, es más difícil con lo trans porque es menos visible, ¿cachai?, es como ah no sé hablemos de historia de les trans, hablemos de personas que no sé po’, de escritores trans, hablemos de no sé po’ científicos trans, es más difícil, ¿cachai?, pero si ya empezando con el tema de la diversidad de género, (...)”*, de acuerdo a lo expresado por este entrevistado es posible determinar que entiende que las adecuaciones curriculares son una herramienta utilizada en el centro educativo de manera constante y transversal como acción que contribuye a la inclusión socio-educativa de todos los estudiantes que asisten a la escuela, poniendo de manifiesto que las modificaciones realizadas están en función de las identidades de género de los estudiantes acogiendo la diversidad presente. A raíz de sus declaraciones se puede establecer que se constituye una visión del currículum de manera flexible, el cual se va adecuando a la realidad social, política y cultural de los sujetos que participan del proceso educativo, puesto que de no ser así no lograría entregar respuesta de las diversas necesidades educativas existentes y que podrían surgir de los distintos cambios sociales (Ver M.R., C. 3, pp. 70-72).

A diferencia de lo que plantean los educadores anteriores, el educador E1 expresa que: *“Eh.... no, no, yo no... porque yo trabajo con personas no trabajo con niños trans, en el sentido de que no hay una educación distinta para una niña trans o una niña cis, de hecho la escuela es fifty fifty, 50/50, cincuenta trans, cincuenta cis, por lo tanto, como adecuaciones curriculares no, más es que el cuidado con el lenguaje, es lo que se aplica en todas las escuelas po’ de hecho en el último diseño de aprendizaje universal hablan de eso, pero todo depende de la metodología en la cual trabajan los profesores, no necesitamos nosotros como equipos de profesores adecuar y planificar en función a los DUAS pa’ poder tener un modelo inclusivo y decirle a la ministra mire aquí están nuestras planificaciones con modelo inclusivo, no porque la escuela, no hace, la escuela en sí es inclusiva.”*. Desde lo expuesto se desprende que el entrevistado comprende que las adecuaciones curriculares son dirigidas a cierto tipo de estudiantes, por lo que en la “Escuela Amaranta” no existe la necesidad de implementarlas, ya que este espacio educativo es de carácter inclusivo. Aquello se contrapone a lo planteado por los otros educadores, puesto que expresan la utilización de adecuaciones en función del contexto de sus estudiantes, no obstante, aquello depende de la libertad de acción educativa que tiene cada educador. Además, de acuerdo lo que el educador expresa se puede establecer que su idea de inclusión educativa guarda relación que todos los seres humanos somos iguales, por lo que no tendría que existir una diferenciación en el trato o en el desarrollo de los contenidos entre unos y otros, sin embargo, la inclusión educativa es un proceso constante que debe ser direccionado a la creación de ajustes que permitan la participación social y educativa de todos los actores. Dicha visión podría generar la invisibilización de los estudiantes trans al no reconocer su identidad dentro de su modalidad de trabajo, ya que menciona que no hace diferencia entre los niños trans y cis, pero al decir eso ya está generando una invisibilización de la violencia que han sufrido los niños y adolescentes trans, por lo que al no generar adecuaciones para estos niños y jóvenes, no se está respetando su contexto y realidad pudiendo afectar en las necesidades que estos podrían presentar (Ver M.R., C. 3, pp. 89-95).

Por otra parte, el educador E6 expone que: *“(...) me da la impresión de que las adecuaciones curricul... son como actualizaciones que se le van haciendo, me da la impresión po’, eh... en base y post de... algún bien mayor, o enfocado para un grupo de alumnos*

específicos con características específicas, pero tampoco podría saber si han ido, han hecho, han hecho esas modificaciones e incorporaciones a los currículum de los niños de la escuela.”. Según su respuesta, se puede establecer que su visión sobre las adecuaciones curriculares es congruente con lo determinado en el Decreto 83, en el que se declara que esta herramienta es un apoyo para los estudiantes que presentan alguna NEE. (Ver M.R., C. 3, p. 90-91) Pero, este entrevistado no tiene mayor conocimiento del tema, lo que ocurre regularmente con otros aspectos desarrollados con anterioridad, debido a que no todos los educadores que se desempeñan en la escuela tienen conocimientos pedagógicos o cuentan con una expertiz en el área.

Sobre el currículum transfeminista expuesto en el PEI de la “Escuela Amaranta”, se puede establecer que la mitad de los educadores no conoce o no tiene total manejo respecto a ello, no obstante, los que sí lo conocen y manejan permiten comprender que este currículum se sitúa en el enfoque liberador postulado por Paulo Freire, lo cual se basa en la perspectiva transfeminista que procura la unificación de las desigualdades y discriminaciones de las personas que son excluidas o discriminadas, a partir de lo que se puede evidenciar una perspectiva política y crítica reflexiva por parte de los educadores que lo implementan. En cuanto al aporte del currículum transfeminista en la inclusión socio-educativa de los estudiantes que asisten a la escuela, todos los educadores exponen distintas respuestas, no obstante, concuerdan en que es inclusivo, puesto que las acciones educativas gestadas a partir de aquello están basadas en el enfoque de derecho.

Respecto a la existencia de articulación o vínculo entre el currículum postulado por el centro educativo y el establecido de manera formal por el MINEDUC, la mitad de los entrevistados no lograron entregar una respuesta. Entre quienes sí respondieron, algunos declaran que, si se efectuó un vínculo entre ambos documentos curriculares, no obstante, otros manifiestan que no existe tal articulación. Con relación a la realización de adecuaciones curriculares en la escuela, algunos educadores manifiestan que la escuela utiliza esta herramienta para los niños y jóvenes que asisten a la escuela, puesto que permite desarrollar un espacio

inclusivo y contextualizado en la realidad de sus estudiantes, otro educador expresa que no las utiliza, puesto que el espacio educativo ya es inclusivo, pero permite comprender que entiende que las adecuaciones curriculares están direccionadas a un tipo de estudiantes que presentan mayores dificultades, relacionado con ello otro educador establece que no las realiza, puesto que no comprende totalmente lo que son, pero expone una visión similar a la anterior.

En cuanto a lo expuesto en esta subcategoría, es posible establecer que los educadores presentan distintas visiones acerca del modo en que abordan el currículum de la escuela, la existencia de un vínculo entre el currículum formal y el dispuesto por el centro educativo, como también de las adecuaciones y la flexibilización del mismo, a partir de lo cual se puede establecer que no existe una total unificación de estos aspectos, lo que afecta al óptimo desarrollo de la inclusión socio-educativa.

Subcategoría 3.B. Prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión socio-educativa.

En lo referente a lo que comprenden los educadores sobre las prácticas pedagógicas, la entrevistada E3 expresa que: *“ Es como tú planificas las clases, en cuál va a ser la actividad de inicio, cuál va a ser la actividad de desarrollo, cuál va a ser la actividad de cierre, cuáles van a ser... como van a ser la elaboración de las preguntas que tú vas a hacer al cierre de la clase para llegar a las conclusiones que tú te propusiste como objetivo en la planificación, por ejemplo, cuál es la forma que yo voy a interactuar con los estudiantes dentro y fuera de la sala, eh... cuál va a ser la interacción que yo voy a tener con mis pares ya... todo eso son prácticas pedagógicas.”*. De acuerdo a lo que plantea el educador se entiende que su comprensión de este aspecto guarda relación con procesos de planificación de la enseñanza, lo cual desarrolla a partir de los momentos de la clase en función del objetivo que se busca alcanzar, pero también manifiesta que debe considerar las interacciones que mantiene tanto con los estudiantes como con sus colegas, a partir de aquello es posible desprender que se preocupa del diseño de la clase

para desarrollar acciones pertinentes y relevantes para el proceso formativo de los estudiantes, considerando la socialización como un aspecto relevante en su desarrollo humano (Ver M. R., C. 3, pp. 81-82).

Le educadore E2, manifiesta que: *“Prácticas pedagógicas es... la forma y la manera en la que yo voy a... yo voy a enseñar, yo voy a pasar la materia, yo voy a explicar un tema. Como un poco lo que dije delante, la mayoría de los profes quedó claro que sus prácticas pedagógicas es copiar su clase en la pizarra y leerla y yo creo que esa práctica ya está como poquito obsoleta. Como te dije también hay profes que intentan que sus clases sean más dinámicas, son eh... distintas prácticas.”*, en concordancia con lo anterior le entrevistade E1 plantea que: *“La práctica pedagógica yo creo que más que práctica pedagógica es la acción pedagógica po’, el proceso en el cual uno se las arregla para poder generar en el escuchante esa pregunta que él quiere responder, por lo tanto la práctica pedagógica se encasilla en cómo nosotros como profesores o profesoras, hacemos que el estudiante figure esa curiosidad por querer involucrarse en diversas temáticas po’ y esas temáticas netamente tienen que ver con lo... con como ellos se quieren ir construyendo, nosotros como facilitadores siempre, (...) la escuela deja un poco de lado el adultocentrismo, más que centrarse en lo que yo te pueda entregar como como conocimiento es como podemos llegar al conocimiento que tú quieres llegar y ahí viene la metodología de la acción pedagógica para los diferentes estudiantes, (...)”*. En cuanto a lo planteado por ambos educadores, se puede determinar que dentro de su comprensión sobre las prácticas pedagógicas consideran que su labor como educadores no está apuntada a la entrega de conocimientos sino que está direccionada en la construcción de aprendizajes con una visión crítica del currículum considerando como un elemento fundamental las necesidades e intereses de los estudiantes, por lo que el educadore no es dueño de la razón, sino que propicia un ambiente agradable para el desarrollo integral de todos los educandos. (Ver M.R., C. 3, pp. 80-82)

Por otra parte, le entrevistade E4 expone que: *“No sé, no sé que en concreto sería una práctica pedagógica, o sea, pa’ mí una práctica pedagógica tiene que ver con... de repente ciertas estructuras que tú adoptas para relacionarte con tus estudiantes, ¿cachai?, o con el*

contexto educativo, con la comunidad, con los apoderados, con los directores, y sobre todo con los estudiantes que son los que veís más, ¿cachai?, y tú al final vay' desarrollando ciertas prácticas que son constantes, ¿cachai? Si bien no todos los chiquillos son iguales, no sé ponte tú en la decisión de abordarlo desde una manera más emocional, yo siento que es una práctica pedagógica, ¿cacha? Entonces... creo que tiene que ver con eso, con cómo te paras tú frente a, y qué postura tomas tú frente a los distintos factores, y los distintos como situaciones que te puedes encontrar en la escuela (...)", a raíz de lo que manifiesta le entrevistade es posible establecer que su comprensión de las prácticas pedagógicas se relaciona con la postura que adopta le educadore respecto a las situaciones educativas, es decir, desde qué mirada aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que tiene principal relevancia la forma en que se gestan las interacciones entre todes los actores de la comunidad educativa, aquella visión concuerda con la inclusión educativa de les estudiantes, puesto que es un proceso que procura la participación de todes los participantes de la escuela, para de esa manera disminuir las formas de exclusión y discriminación. (Ver M.R., C. 3, pp. 89-90)

Le educadore E5, tiene una concepción similar sobre las prácticas pedagógicas con respecto a les demás educadores, pero agrega un factor importante sobre esta, y es que las prácticas pedagógicas *"(...) se puedan aplicar a los estudiantes para que estos se puedan desarrollar de mejor manera, desde lo humano, desde lo social, desde lo afectivo. Eeeh... y ahí también está la... que las prácticas pedagógicas no necesariamente se pueden aplicar en los colegios, en las escuela', sino que también se pueden aplicar en talleres, en grupos... eeh... informales, (carraspea) en juntas de vecinos... eeh... (carraspea) en clubes, en diferentes, en diferentes... eeh... asociaciones."*, por lo tanto le entrevistade considera que son acciones que pueden permitir el desarrollo integral de les estudiantes y pueden ser aplicadas en diferentes espacios que apunten a la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso del centro educativo no formal "Escuela Amaranta".

En torno a las metodologías utilizadas por les educadores y si esta es propuesta por ellos mismos o es determinada por la escuela, se destacan las declaraciones de E1, quien manifiesta

que: “(...) al menos yo trabajo desde la perspectiva de la metodología crítica, de hacer parte del aprendizaje la realidad misma de los estudiantes y que tiene que ver con ese proceso de cada estudiante y una propia realidad que es muy diferente a la del compañero o la compañera, (...) cada profesor tiene la libertad de ir involucrándose en los procesos con la metodología que él estime mejor por y que sea más conveniente para el proceso que están llevando los diferentes estudiantes.”, como también lo expresado por E5 que dice: “A ver, hay una... hay una unificación de criterios, en cuanto a la relación o el trato que debemos tener con los estudiantes, pero (...), siento que cada uno puede aplicar su metodología... de trabajo.”. Se destacan estos relatos ya que presentan claramente lo expuesto por todos los educadores acerca de la metodología de trabajo, y es que no existe una propuesta por parte de la escuela o unificación de criterios acerca de esto.

En cuanto a la manera en que los educadores relacionan sus prácticas pedagógicas con el currículum transfeminista postulado en el PEI de la escuela, es importante destacar que para que las entrevistadas entreguen sus respuestas debían comprender en qué consiste dicho currículum, pero debido a que no todas tienen un total conocimiento sobre ello, se exponen solo las respuestas más atinentes.

Le educadore E2, manifiesta que: “Bueno más que nada yo creo que es por el ejemplo, eso es la manera más transversal de aplicar algo, como el ejemplo personal. Yo como educadora tengo que ser un ejemplo de que estoy intentando llevar el transfeminismo en mis día a día, quizás no en mi vida personal, pero al menos en el momento que me ven dentro de la escuela tiene que verse que lo estoy haciendo, que lo estoy intentando al menos. (...) aplicar este currículum es reconocer las veces que yo me equivoco, así ellos ven que equivocarse no es malo, la cosa es equivocarse aprender y seguir adelante y no cometer el mismo error.”. Siguiendo con la misma idea le entrevistada E3, expresa que: “Bueno en mi caso es súper eh... estrecho, ya, es súper estrecho porque yo soy trans, trabajo temas de educación sexual integral, entonces eh, para mí es concordante, es concordante lo que tiene... digamos entre lo que dice el proyecto educativo y las prácticas que responden a mis propias convicciones como persona

trans, (...) me contribuye a mí, a mi desarrollo personal ya, entonces en mi caso es bastante íntima la relación entre el proyecto educativo y la pedagogía que yo trato de hacer y que trato de desarrollar en la escuela.”. Asimismo, le educadore E4 expone que: “No sé, no sé si habrá otro ejemplo más ejemplificador de decirte que hay dos profes que son trans, que yo soy lesbiana, que hay banderas pega’s por toda la escuela, no sé, ¿cachai? Si hay otra forma como de decirte de cómo se relaciona lo transfeminismo desde los profes, y desde la teoría hacia lo práctico, más porque claro yo te digo sí, sobre todo este contenido, ¿cachai?, que tú les enseñai’, pero ¿cómo lo viven los chiquillos?, ¿cómo se experimenta?, ¿qué relación tiene? Bueno con nosotros, ¿cachai?, con nosotros. (...)”.

Lo planteado por cada una de las entrevistadas es concordante entre sí, puesto que exponen que a partir de sus vivencias establecen el nexo con el currículum, es por ello que mencionan que son un ejemplo para los estudiantes al pertenecer a la comunidad LGBTIQ+, debido a esto su postura educativa está politizada por sus propias experiencias. Aquel aspecto se puede ligar con el currículum oculto, ya que a partir de ello expone que los procesos educativos se basan en las relaciones que mantienen los participantes, lo que da cuenta de sus creencias, actitudes, valores y entre otros elementos propios de cada persona, que se manifiestan de manera inconsciente en los procesos de socialización. (Ver M.R., C. 3, p. 75) Además una de las entrevistadas, manifiesta que, en la aplicación del currículum, visualiza su equivocación en el proceso, provocando una autorreflexión crítica para mejorar lo ocurrido, pero sin penalizar aquel error, puesto que se sustenta la visión crítica y reflexiva propuesta por la perspectiva transfeminista (Ver M.R., C. 3, p. 74).

A propósito de las prácticas pedagógicas que realizan los educadores para favorecer los procesos inclusivos dentro del aula, cada una de ellas manifiesta que se enfoca en el desarrollo de un área para favorecer dichos procesos, pero sin perder el foco en la emocionalidad y la forma en que se relacionan.

De acuerdo con ello, le entrevistade E1 expresa que: “(...) *me doy el tiempo de conversar con todos lo niños, al menos si no quieren conversar los saludo, yo creo que eso es lo mínimo, ya de cuando uno está en cualquier institución uno tiene que saludarlos a todos por igual po’, y ahí con ese saludo solamente generai’ que nadie se sienta menos que el otro por el hecho que no lo saludaste po’, (...)*”. En ese sentido le entrevistade E5 manifiesta que: “*Conversábamos, cuando había discusiones conversábamos, nos sentábamos... trata... eeh... hacíamos una ronda... eeh... escuchábamos a cada uno... eeh... que se cada uno se expresara, se manifestara, que le molestaba, que no le molestaba, que le gustaba. Y a partir de ahí, bueno, ellos... ellos, chiques, los chiques, los chiques se iban sintiendo que... iban... por un lado se iban desahogando, iban expresando y manifestándose, y por otro lado también estaban expresando su identidad. Lo que les gusta, lo que no les gusta, lo que les gustaría hacer, sus anhelos, sus sueños, a quién les gusta parecerse, quién les gusta ser, como les gusta jugar.*”. Lo expuesto por les entrevistades permite comprender que les educadores son conscientes de la importancia de generar espacios armónicos favorables para el aprendizaje, a través de las prácticas pedagógicas que implementen, contemplando la relevancia de la emocionalidad presente en sus estudiantes, lo que se relaciona directamente con lo planteado por Maturana al decir que somos seres emocionales, que construimos y expresamos a través del lenguaje nuestra propia identidad y relaciones interpersonales (Ver M.R., C. 1, p. 25).

Igualmente, le educadore E2 menciona la importancia de abordar la emocionalidad dentro del aula, además agrega que la participación de les estudiantes en el transcurso de la clase es fundamental para generar procesos inclusivos, de aquella forma expone: “(...) *hacer partícipes a les chiques de la clase, hay muchos que son tímidos, por ejemplo, y que de repente ellos mismos se restan de participar por lo mismo, y... y dentro de este trabajo de las emociones y todo eso, hacerlos participar de las clases es súper importante, (...) cuando hablamos ya más de la inclusión de la diversidad, bueno en ese sentido es mucho más fácil porque somos una escuela pensada para chiques trans. (...) no es como algo que sea desconocido para la mayoría como qué saben que existen personas hetero, homo, que existen trans, cis y que se convive de cualquier manera (...). Como que ese ambiente se fue dando un poco naturalmente, también entendiendo que la mayoría son personas que han sufrido mucha discriminación y que ya*

quieren dejar de sufrirla, entonces en ese sentido la inclusión se da más por el lado de lo emocional.”, lo mencionado por le entrevistade guarda relación con la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje que implementan son construcciones sociales basadas en las concepciones que poseen, lo que repercute directamente en el desarrollo integral de les estudiantes principalmente al construir sus identidades, por consiguiente disponer de espacios que permitan la participación de todes les educandes tomando en cuenta sus opiniones y emociones potencia su inclusión socio-educativa (Ver M.R, C. 3, pp. 81-83).

Por otro lado, E4 plantea que: *“(…) Lo que yo hago es, como te comentaba, hacer una adaptación en los contenidos para lograr ciertos objetivos que son los que se exigen, ¿cachai? Lo que yo hago, desde mi práctica y desde mi experiencia, visibilizar que se puede, ¿cachai?, que hay opciones, que hay alternativas y también... mostrarles que no es un mundo bilz y pap, ¿cachai?, (...) mis prácticas, que yo te puedo hablar desde mí, tiene que ver con eso, tiene que ver con visibilizar, tiene que ver con visibilizarme, y tiene que ver con... con construir herramientas para una vida que no podís negar que es adversa.”. En la misma línea, le educadore E6 expone: *“(…) entonces uno a los niños les tiene que decir, que claro, que... que se cuiden, que hay peligros, que... que se han dado casos de gente homofóbica que existe, y uno les trata de transmitir eso, que tengan cuidado también con la manera que tienen de relacionarse con los demás, tratamos de guiarlos en esos términos también, porque sabemos que la vida y en la sociedad hay de todo pues, hay gente... capaz de todo, porque bajo esa lógica, y en esa realidad jugamos, ese es el trato, esas son las reglas del juego y hay que jugar.”. En consecuencia, ambes entrevistades declaran que la práctica pedagógica que utilizan para el desarrollo de procesos inclusivos es la adaptación de contenidos considerando en ello la realidad social en la que están inmerses les estudiantes, por ello abordan la discriminación y transodio que experimenta la comunidad trans (Ver M.R., C. 3, pp. 78-83). Lo anterior se produce principalmente por el sistema binario y heteronormativo presente de forma cultural, lo que se reproduce en el espacio escolar, puesto que está presente en las relaciones que se construyen, en el currículum establecido y por tanto en las concepciones de les participantes (Ver M.R, C. 3, pp. 66-70).**

En lo que se refiere a las prácticas pedagógicas que realizan para aportar en la construcción de identidades de género de sus estudiantes, resaltan algunas de las expresiones entregadas por les entrevistades, quienes en su mayoría manifiestan que no desarrollan prácticas direccionadas a trabajar dicho aspecto, no obstante, al plantearles la pregunta comienzan a ser conscientes de las acciones que ejecutan y permiten dar cuenta de que abordan ciertos aspectos que favorecen aquel proceso.

Relacionado con ello, le educadore E4 expresa que: *“Yo ahí no he abordado en profundidad, (...) eh... pero yo siento que el tema como de la construcción de identidad de los chiques, eh... mi lugar es respetarlos, ¿cachai?, es visibilizarlos, es darles la dignidad que merecen, em... y en ese sentido desde lo básico de tratarlos por el nombre, ¿cachai?, de poner en sus trabajos que pongan su nombre social, de tratarlos por su nombre social, de tratarlos por el pronombre que con el que ellos se sienten identificados. Em... y lo demás creo que tiene que ver no con lo trans, ¿cachai?, eh creo que tiene que ver con como con... con cómo eres como persona, (...)”*. Igualmente le educadore E3 expone que: *“(...) bueno, visibilizar eh... digamos acontecimientos de la actualidad cierto, estar al tanto siempre de eso que vean noticias, hablar de esas temáticas, eh... conmemorar los días especiales cierto que tiene que ver con la comunidad LGTB, que tienen que ver con la comunidad trans, que tienen que ver con el movimiento feminista, salir a marchar, (...), fuimos al museo de la memoria o sea estar conectado tener un vínculo con el medio ya, eso también es importante, pero como te decía eh... acá lo fundamental es el enfoque de género, o sea en materia de identidad sexual, los niños de identidad de género es eso, es aplicar una pedagogía con enfoque de género (...)”*. Según lo manifestado por les entrevistades se puede establecer que, si bien uno de ellos menciona que no ha desarrollado en profundidad la temática, tras reflexionar declara que las prácticas pedagógicas que utiliza en relación con las identidades de género de sus estudiantes guardan relación con el respeto y visibilización de su propia conformación identitaria, lo que tiene gran relevancia para el desarrollo integral de les niñas y jóvenes trans, debido a que dicha comunidad a lo largo de la historia ha tenido que enfrentar diversas situaciones de violencia y discriminación, provocando su invisibilización en la sociedad, problemática que puede ser abordada con la transformación de las concepciones existentes respecto de las identidades trans,

para que sean reconocidas como sujetos de derecho con la posibilidad de construirse fuera del sistema binario y heteronormativo (Ver M.R., C. 1, pp. 35- 43). Las declaraciones entregadas por E3 están relacionadas con lo expuesto anteriormente, puesto que emplea prácticas para fomentar el reconocimiento de la comunidad LGBTIQ+, por medio de fechas conmemorativas, la observación de noticias, entre otras instancias que están enmarcadas en el enfoque de género, dando a conocer que esta perspectiva es fundamental en su quehacer educativo en este contexto.

Por otra parte, E2 menciona en cuanto a las prácticas pedagógicas y la construcción de identidad que: *“Así específicamente no, se da como más transversal cuando se habla del tema, pero como te digo cuando se habla del tema es que en el fondo uno construye su propia identidad y más que nada eso, ya lo otro es buscar referentes trans dentro de cada asignatura, pero no hay como alguna práctica para así como... para todas las clases eso ya es más como un tema que se conversa puntualmente cuando corresponde no más.”*. A partir de esto se puede desprender que le educadore comprende que la conformación de la identidad de las personas es un proceso que se da de forma individual y social, ya que al hablar que pueden buscar referentes trans hace alusión a que la identidad se construye a partir de representaciones, las cuales pueden ir cambiando a lo largo del tiempo, a raíz de las interacciones que tengan los sujetos (Ver M.R, C. 1, pp. 25-26). Del mismo modo E5 plantea que *“(…) no había discriminación, no había de ningún tipo, y en las clases tampoco, o sea, todos participábamos de manera, de la misma manera (…) trabajan en un grupo conjunto de manera mixta, ellos trabajan de manera muy natural, y participan, y colaboran (...)”*. Por lo que se recalca la importancia del trabajo grupal en la conformación de la identidad, lo que se relaciona directamente con la teoría que postula que las identidades se construyen a través de las distintas interacciones de las personas.

En contraposición a las anteriores entrevistades, le educadore E1 menciona que no realiza prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de identidad de los estudiantes, ya que expresa lo siguiente: *“Ahí está más complejo el asunto porque no hay actividades que tengan que ver directamente con cómo yo puedo generar este proceso de identidades, si nosotros como adultos no sabemos ni lo que somos, (...) puede sonar como muy cliché, pero una pregunta bien*

filosófica que realmente nosotros entendamos qué es lo que somos, entonces un poco es el llamado a generar esa curiosidad, (...)". De acuerdo con lo declarado por le entrevistade es posible desprender que comprende que la construcción de identidad es un tema complejo que ocurre durante todo el desarrollo de la persona, por lo que podría ser modificada en concordancia con las experiencias y concepciones (Ver M.R., C. 1, p. 26), por aquella razón le educadore motiva a sus estudiantes a reflexionar en torno al cuestionamiento "*¿Quién soy?*", incentivando el desarrollo de su pensamiento crítico reflexivo respecto de sí mismos.

Acerca de la influencia de las prácticas pedagógicas de les docentes en los procesos inclusivos de les estudiantes, E1 expresa: "*No es tanto en proceso inclusivo, sino que es un proceso natural que se da al momento de cuestionar nuestra realidad po', (...) a capacidad de comprender algún tipo de saber, que todos los saberes generan aprendizaje, y esos saberes también son herramientas para el futuro, por lo tanto, como nosotros mezclamos ese proceso de identidad con lo que aprendemos es como nosotros nos desarrollamos con nuestra realidad, y al desarrollarnos con nuestra realidad nosotros estaremos descubriendo que realmente queremos hacer y sentimos hacer, (...)*", lo que permite evidenciar que la "Escuela Amaranta" al ser un espacio educativo no formal le entrega a sus estudiantes herramientas para que se puedan desenvolver sin inconvenientes en la sociedad, aportando hacia la mejora de la calidad de vida de ellos, siendo estas acciones coherentes a los principios de la modalidad educativa que desarrollan (Ver M.R., C. 3, pp. 75-77). Lo anterior, propicia la inclusión socio-educativa de les estudiantes, puesto que abarca las distintas áreas del desarrollo humane.

Por otro lado, le educadore E5 manifiesta que: "*Yo siento que, bueno, en todo el proceso... eeh... bueno... a ver... yo creo que claro, el tema de la diferenciación, cuando se diferencian la... en cuanto a trabajar, diferenciamos no cierto de sexo, hombres... mujeres... ¿No cierto?, ahí se producen los probl... ahí se produce yo creo que las... las divisiones y los problemas. (...). Entonces, yo creo que una práctica pedagógica importante, debería ser esa po', trabajar desde chicos, desde niño, da lo mismo el sexo, da lo mismo la orientación, juntos.*", al respecto es posible establecer que le entrevistade considera importante tratar del mismo modo a todes les

estudiantes independiente de su género u orientación, ya que la diferenciación en cuanto a la participación de ellos en el espacio escolar incurriría en acciones discriminatorias arbitrarias, puesto que se ejercerían distinciones, exclusiones o restricciones en base a la identidad y expresión de género de los educandos, sin una fundamentación razonable (Ver M.R., C. 2, pp. 59-51). Por lo que las acciones que implementan en la clase los educadores responden a las concepciones que poseen, en el caso de la entrevistada sus concepciones no son concordantes con el sistema binario heteronormativo presente en la sociedad actual, ya que en el desarrollo de las clases genera formas de trabajo colaborativas y participativas sin distinciones entre sus estudiantes (Ver M.R., C. 3, pp. 78-83).

Es importante destacar que solo se exponen dos respuestas relacionadas con este aspecto, debido a que el resto de entrevistados no logran contestar de manera efectiva, ya que redundan en elementos que mencionan previamente.

Respecto al rol que cumple la “Escuela Amaranta” en la construcción de identidades de género de los estudiantes, la mayoría de los educadores coinciden en que el espacio educativo se preocupa de validar la identidad, basándose en los derechos de los niños y adolescentes, tal como lo expresa E3 al declarar que: *“(…) un rol fundamental por', porque sin la escuela no tendrían acceso a su derecho fundamental, que es la educación. (...) La "Escuela Amaranta" resultó porque hubieron cinco estudiantes que desertaron del sistema educativo porque fueron violentados y discriminados. Y desde ahí, de su necesidad de poder seguir estudiando se creó la escuela de manera como... eh... Espontánea.”*. En base con lo anterior, se puede determinar que este espacio educativo se creó exclusivamente para hacer valer un derecho que se les estaba vulnerando a un cierto grupo de estudiantes (Ver M.R., C. 3, pp. 75-77). Para hacer valer este derecho el educador E2 plantea que la escuela *“(…) le facilita todo lo que ellos quieran para la construcción de su identidad, pero ellos la construye y la escuela lo único que hace es validar su identidad por'. (...) Entonces la "Escuela Amaranta" más que nada les da eso, la libertad de ser y las herramientas para que puedan construir su identidad. Toda este trabajo emocional que te digo por lo general debería ser algo que se haga en todas las escuelas, (...)”*. Asimismo,

le educadore E4 manifiesta que la escuela es “(...) *un espacio que funciona cómo espacio de socialización, que determina también tú construcción de la identidad, es bonito que ese espacio de socialización sea coherente a lo que tú estás viviendo en lo personal, ¿cachai?, y no te tengái’ que adaptar a ese espacio, (...) y ya no sé si tiene que ver con construir tu propia identidad, sino que tiene que ver con respetar y con darle validez a las otras identidades, (...)*”. Por lo tanto la “Escuela Amaranta”, cumple diversas funciones fundamentales para el desarrollo de los estudiantes, puesto que por una parte se encarga de aspectos académicos, cumpliendo con el rol de educar, así como también de ser un espacio de socialización y desarrollo emocional, en donde sus estudiantes pueden desenvolverse y expresarse libremente con sus pares, respecto a su identidad de género, orientación y expresión sin discriminación alguna, de esta forma se hacen valer sus derechos ya establecidos en diversos documentos legales (Ver M.R., C. 2, pp. 44-46).

Continuando con lo expuesto con anterioridad E5 expresa que: “*Interviene de manera muy positiva, en aquellas familias donde... eeh... sus hijos... eeh... están en la escuela, están desarrollando la identidad de manera mucho más sana, lo cual les va a favorecer a ellos como seres humanos, para, para... para el día de mañana cuando sean más grandes, ¿no cierto?, eeh... desarrollar su identidad y de esa manera también entregarlo a la sociedad, y aplicarlo, lo que ellos lograron aprender en la escuela. Ser personas mucho más... (...) inclusivas, más respetuosas, más simpáticas, eeh... y reconocer las diferencias. Y a partir del reconocimiento de las diferencias ser capaz de vivir en ambientes mucho más democráticos, mucho más inclusivos y más afectivos, o sea, y... y ser partícipes de una sociedad más justa, y más igualitaria, (...)*”. De esta manera la escuela no solo afecta a los estudiantes, sino que repercute en sus familias, preparándoles para vivir en una sociedad más inclusiva en donde todos puedan ser partícipes, sin exclusión de ninguna identidad.

Es necesario mencionar que la comprensión de los educadores sobre las prácticas pedagógicas son acordes a la modalidad educativa en la cual se desenvuelven los entrevistados que es la educación No Formal, puesto que apuntan hacia el desarrollo integral de los estudiantes teniendo cuidado en las interacciones que se mantienen entre los actores educativos. Aun así,

algunos educadores tuvieron dificultades para responder las preguntas con relación a esta categoría, pues se evidencia que no existe conocimiento de los conceptos. En lo que se refiere a las metodologías utilizadas se observa que en la escuela no existe una unificación en la metodología de trabajo, sino que cada educadore utiliza la que más le acomoda durante su clase. Asimismo, otros educadores no conocían el concepto de “currículum transfeminista” postulado en el PEI del establecimiento, por ende, las respuestas dadas en este punto eran ambiguas o poco atinentes, sin embargo, quienes lograron responder estas preguntas son aquellos educadores ligados a la comunidad LGBTIQ+. Para finalizar se puede decir que, para favorecer los procesos inclusivos dentro del aula, los educadores se centran en construir relaciones basadas en el respeto y la empatía hacia todos los actores involucrados, validando todas las emociones que vayan surgiendo en el proceso. En lo que se refiere a las prácticas pedagógicas existe dificultad para abordar esto por parte de los educadores, aun así, se rescatan algunas respuestas en donde hacen alusión a no realizar distinción en la enseñanza o tratos según el género de los estudiantes y existe un respeto hacia los pronombres.

Conclusiones

Por medio de los distintos capítulos de la investigación se buscó dar respuesta al objetivo general el cual consiste en *develar los procesos inclusivos que vivencian les niñas trans del centro de educación no formal “Escuela Amaranta”, a partir de las voces y concepciones que poseen les educadores de la comunidad socio-educativa.*

La investigación se sitúa en la “Escuela Amaranta”, la cual es un centro de Educación No Formal creada especialmente para garantizar el derecho a la educación de estudiantes trans que han sido excluides, por diversas causas, del sistema formal, conformándose como un centro que pretende generar procesos inclusivos para su comunidad educativa, aspirando a abordar la temática de género en educación a través de prácticas pedagógicas inclusivas. Esta institución surge debido a que las prácticas pedagógicas y socioculturales que se desarrollan al interior del sistema regular de enseñanza excluyen a la niñez y adolescencia trans, por lo que este centro nace desde la exclusión para conformarse en un espacio de protección, puesto que la sociedad chilena concuerda con el sistema binario y heteropatriarcal, el cual no permite la inclusión efectiva y sin condiciones arbitrarias de este estudiantado en particular. Sin embargo, la escuela se ha abierto a la comunidad permitiendo el acceso a cualquier persona que desee ser parte de este espacio escolar alternativo y esté de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Asimismo, la escuela trabaja con voluntaries que se desempeñan como educadores, lo que se traduce en que solo algunos son pedagogues así como también solo algunos pertenecen a la comunidad LGBTIQ+. Estes últimos son referentes para les niñas y jóvenes trans que asisten al establecimiento, lo que permite dar cuenta de la inclusión social de dichas personas.

Como se ha expuesto anteriormente este espacio se encuentra en proceso de conformación, debido a ello existen algunos aspectos que no se han concretado dentro del PEI, en el que se declara como eje de las prácticas pedagógicas el currículum transfeminista. No obstante, no existe un documento que especifique en qué consta tal currículum, por lo que les educadores no cuentan con los lineamientos necesarios para poder implementarlo, generando

que no existan directrices unificadas en cuanto al abordaje de la temática de género en relación a la inclusión socio-educativa de estudiantes trans, repercutiendo directamente en la organización curricular y dificultando el desarrollo óptimo de prácticas pedagógicas y de contenidos programáticos que beneficien los procesos socio-educativos inclusivos y de construcción de identidad de género. Respecto de este último punto, dentro de su PEI se le otorga principal relevancia a las prácticas pedagógicas, puesto que señala que desde aquello se genera un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, no obstante, los educadores que se desempeñan en la escuela no comprenden a cabalidad las implicancias de este aspecto, lo que dificulta el logro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la temática de género. Pese a lo anterior, esto no ocurre con todos los educadores del centro educativo, pues los que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+ y son docentes presentan mayor dominio y menos dificultad al abordar la temática de género en su quehacer pedagógico, es así como logran generar aportes concretos y atingentes en los procesos inclusivos socio-educativos de los educandos, a diferencia de los educadores que estudiaron pedagogía y no pertenecen a la comunidad, ya que manejan temas curriculares, pero no específicos a la temática de género en particular, lo que repercute en prácticas menos inclusivas. Respecto a los educadores que no son pedagogos, ellos pertenecen a la comunidad LGBTIQ+, por lo que las prácticas inclusivas las realizan con enfoque de género pero no así manejando cabalmente aspectos curriculares que permitan una óptima práctica pedagógica.

En relación con los resultados obtenidos por este estudio, se puede develar la existencia de tensiones en los discursos de los educadores, ya que manifiestan distintas concepciones en relación a los conceptos abordados en la investigación, las que no están unificadas y repercuten directamente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Es necesario mencionar que las concepciones de los educadores están permeadas por las creencias y experiencias propias de cada uno, de este modo las prácticas pedagógicas se ven influenciadas por estas experiencias, afectando directamente a los estudiantes y la comunidad educativa. Las creencias y experiencias que relatan los educadores, se construyen y desarrollan en el sistema que predomina socialmente, en este caso la heteronorma y el sistema binario de género, que influencia sus propias concepciones, aún cuando se encuentren en un contexto socioeducativo alternativo.

Les educadores en su mayoría comprenden que las identidades de género se desarrollan por medio de un proceso de construcción social e individual, en el que influyen las normas y concepciones predominantes de la comunidad en que se mueven los sujetos. Pese a que los entrevistados demuestran comprender el concepto anterior, algunos presentan dificultades en la conceptualización de las identidades transgénero, debido a que al explicar su significado demuestran confusión con los conceptos de transexualidad y expresión de género. No obstante, en su mayoría establecen que el concepto se refiere a una persona que realiza un tránsito en su género, pudiendo incluir modificaciones corporales que se enmarcan en el binarismo de género. Aún así, un educador manifiesta una perspectiva ligada a la performatividad del género expuesta por Butler, lo cual se enmarca en los conceptos relevantes declarados por esta investigación.

Aún cuando la noción de transexualidad es confundida por algunos educadores con el concepto de transgénero, es asociada mayoritariamente a un paradigma médico, puesto que reconocen que surge para patologizar a las identidades trans, y que es cada vez menos utilizada, en especial por la propia comunidad trans. Asimismo, se logra determinar que no existe una unificación por parte de los entrevistados en cuanto a la influencia del sistema binario y la heteronormatividad en la construcción de identidades, puesto que reconocen que dichos elementos influyen en las construcciones identitarias de los individuos, pero solo algunos exponen que aquella influencia trae repercusiones negativas para los sujetos que construyen identidades no hegemónicas, como las personas trans, puesto que podrían replicarse conductas e interacciones discriminatorias que les invisibilizan, provocando la marginación de los estudiantes.

Es importante mencionar que los educadores que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+ comprenden con mayor precisión los conceptos antes mencionados, lo que guarda relación con sus vivencias y experiencias, y que por lo tanto favorecen la visibilización y respeto de las

identidades trans, y en ese sentido, incorporan dichos elementos a sus acciones pedagógicas, transformándose en un aporte en el proceso de construcción identitaria de los estudiantes. Al considerar que no todos los educadores tienen total dominio sobre los conceptos abordados, es posible determinar que no existe una visión unificada por parte de los entrevistados acerca de cómo abordar el desarrollo identitario de sus estudiantes a través de las prácticas pedagógicas que implementan, por lo que limita la conformación de un trabajo sistemático por parte de la comunidad educativa al respecto, puesto que no existe claridad en cuanto a la terminología ni tampoco una postura por parte de la escuela para su posterior implementación en el aula.

En cuanto a las concepciones de los educadores en relación a la inclusión socio-educativa, se puede establecer que su mirada se intenta posicionar bajo un paradigma inclusivo, el cual se enmarca a su vez en garantizar los Derechos Humanos(es) fundamentales, sin embargo, hacen una diferenciación entre su escuela y las escuelas regulares desde las cuales sus estudiantes fueron expulsados y aislados del sistema educativo, debido a la discriminación y falta de apoyos inclusivos que permitieran su permanencia y tránsito en el sistema regular educacional. De esta manera la “Escuela Amaranta” pretende ser un espacio socio-educativo inclusivo y seguro, no solo para estudiantes trans, sino para todo aquel que requiera educarse y este de acuerdo con la educación que ofrece la escuela, en donde la construcción de la identidad, la autoestima, pensamiento crítico y reflexivo y el desarrollo integral de los estudiantes es fundamental. A pesar de lo anterior, no existe un desarrollo favorable en la inclusión socio-educativa de los estudiantes, al no haber formación en torno a este ámbito, además de la falta de unificación curricular entre los saberes de los educadores en cuanto a las prácticas pedagógicas, conocimiento del currículum y la temática de género, lo que repercute directamente en el desarrollo óptimo de la inclusión socio-educativa de todas las personas dentro del espacio educativo.

Además de lo anterior, para desarrollar espacios socio-educativos inclusivos, resulta relevante establecer relaciones armoniosas y respetuosas entre educadores y estudiantes. Respecto a esto se puede establecer a partir de los relatos de los educadores que las interacciones

interpersonales dentro y fuera del aula son de carácter horizontal y respetuosas, intentando salir de la norma establecida en las escuelas regulares que mantienen un orden jerárquico en las relaciones estudiante-educadore. De igual forma se establece a partir de los relatos, que dentro del espacio educativo existe respeto hacia las emociones de los estudiantes, dando espacios a la conversación y a la contención. Frente a esto es necesario comprender que las interacciones tienen un rol relevante en la conformación de las identidades de los sujetos puesto que como se ha mencionado previamente, la construcción identitaria se compone de un ámbito personal y otro social. En relación a ello los educadores comprenden que el conformar interacciones basadas en el respeto hacia los otros, permitirá un espacio inclusivo para sus estudiantes y la construcción de su identidad, por lo tanto hay una influencia directa entre las interacciones educadore-estudiante y la construcción de identidad de los educandos, lo cual se encuentra en concordancia con lo propuesto por Humberto Maturana, quien postula que los sujetos se construyen por medio de un proceso social e individual, aspectos que están completamente interrelacionados, puesto que a partir de las interacciones sociales que conforman con el resto de las personas se construyen individualmente a partir de los modos relacionales aprendidos culturalmente. De esta manera, los educadores intentan desarrollar la inclusión a partir de la valoración de la diversidad de los estudiantes, por medio de la construcción dialógica con base en el respeto y aceptación del otro.

Al respecto, contar con educadores que pertenecen a la comunidad LGBTQ+, favorece la construcción identitaria y los procesos de transición de género de los estudiantes, ya que al tener referentes próximos en su entorno educativo pueden recurrir a ellos para compartir sus experiencias de vidas, sus necesidades y problemáticas, pudiendo ser orientados en los procesos que experimentan, situación muy alejada de lo que se vive en las escuelas regulares, las cuales excluyen a los sujetos de la comunidad, principalmente a las identidades trans. En contraste, se evidencia que aquellos educadores que no pertenecen a la comunidad LGBTQ+, de igual manera intentan generar espacios que les permitan abordar la temática de género, pero teniendo como base sus propias concepciones al respecto. En definitiva, todo esto repercute en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que un ambiente armónico, respetuoso e inclusivo, favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes y promueve una mirada de enfoque de

derechos. No obstante, al no contar todos los educadores con las competencias y conocimientos necesarios para llevar a cabo la temática de género, se obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes, por lo que pese a existir un ambiente armónico, horizontal y respetuoso en las interacciones, el aprendizaje se ve mermado por la falta de unificación de conocimientos por parte de los educadores.

En concordancia con lo expuesto anteriormente respecto a las concepciones de los educadores, es posible determinar que existe una falta de conocimientos y unificación entre las visiones del equipo de voluntarios, debido a ello las prácticas pedagógicas que desarrollan son pensadas desde un horizonte inclusivo pero desde un contexto excluyente y carente. Esto se ve reflejado en que la escuela surge como un espacio exclusivo para niños y jóvenes trans pero intentando abrirse paulatinamente hacia la comunidad en general, lo que no a estado ajeno a dificultades. Entre ellas, se puede mencionar las que guardan relación con la falta de recursos que les impide expandir su labor y realizar mejoras en cuanto a instancias de formación en las temáticas de género e inclusión socio-educativa de los educadores, puesto que aquella es una debilidad presente en la escuela. Lo anterior repercute negativamente en la implementación de las prácticas pedagógicas por parte de los educadores, ya que no todos los educadores cuentan con las herramientas y competencias necesarias para responder a las diversas necesidades educativas que podrían presentar sus estudiantes.

Pese a esto los educadores buscan promover el respeto a la diversidad e identidad de cada estudiante a través de sus acciones pedagógicas, lo cual se lleva a cabo por medio de una reflexión constante de su quehacer con la dirección del establecimiento. Aquello guarda relación con que la escuela se enmarca dentro de la educación No Formal, por ende, se focalizan en entregarles herramientas para enfrentar la vida en la sociedad a sus estudiantes, promoviendo procesos reflexivos a través de la conversación entre los educadores y los estudiantes, permitiendo visualizar que estos educadores intentan ser progresistas, pero al existir un déficit en el manejo de las temáticas por parte de los educadores, así como directrices claras por parte de la institucionalidad educativa, el proceso reflexivo que desarrollan los educadores no logra

dar respuesta a las necesidades presentes en el contexto, y tampoco logran un impacto mayor en el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos.

A pesar de las dificultades antes nombradas, los educadores promueven y conforman relaciones respetuosas y armoniosas con sus estudiantes puesto que identifican que aquello influye en el proceso de construcción identitaria de cada uno, conformando un espacio seguro para todos los estudiantes que asisten a la escuela, ya que existen instancias para expresar sus opiniones, ideas y sentimientos, visualizando las distintas realidades de cada uno y principalmente la realidad de las personas trans. Finalmente, la escuela brinda espacios en los que los educadores intentan promover prácticas relacionadas a las teorías actualmente planteadas en el marco referencial de esta investigación, tales como la construcción identitaria, la performatividad del género y la conformación relacional educadores-estudiantes.

Pese a que se observa en ciertos educadores concepciones acordes al sistema heteropatriarcal en el que nos encontramos, ya que salirse de las normas preestablecidas implica desarrollar procesos reflexivos e indagar en las teorías mencionadas para cuestionar la realidad y modificar dicha creencia, si en la escuela se implementara el trabajo colaborativo sistemático, los conocimientos y dudas podrían ser compartidas y resueltas por todos los educadores, permitiendo así un proceso de trabajo reflexivo y crítico en comunidad. Este proceso de construcción dialógica se vería enriquecido por las características propias de los educadores, en que algunos de ellos manejan en mayor término la temática de género.

Por lo anterior, la “Escuela Amaranta” más que ser una escuela inclusiva, se encuentra en proceso de formación y desarrollo para lograr este propósito, intentando llevar a cabo una educación distinta a la establecida en las escuelas formales. No obstante, para poder denominarse como un espacio socio-educativo inclusivo necesita una reformulación de sus bases teóricas, una unificación de criterios entre educadores, directivos y estudiantes, y una reformulación de su Proyecto Educativo Institucional, para de esta forma llevar a cabo prácticas

pedagógicas que promuevan con mayor fuerza la construcción de identidad de sus estudiantes, a través de prácticas ligadas a la temática de género.

Sugerencias

De acuerdo a lo concluido en la investigación, a partir de la información recopilada por medio el relato les educadores de la “Escuela Amaranta” y la revisión bibliográfica, se efectúan las siguientes sugerencias hacia les directives y educadores de la escuela, que apuntan a la mejora de los procesos de inclusión socio-educativa de todes les estudiantes que asisten al centro educativo.

A les directives de la “Escuela Amaranta”:

- *Actualizar su PEI, para incorporar y concretar los aspectos que faltan o que son ambiguos.* La existencia de un documento que direcciona el proceso de enseñanza-aprendizaje es relevante para el cumplimiento de su misión y visión institucional, para lo que resulta primordial que todes les miembros de la comunidad educativa participen de aquel proceso para establecer los principios educativos, los sellos institucionales, junto con la organización curricular y su construcción.
- *Gestionar capacitaciones en torno al currículum propuesto por la escuela, basado en el enfoque de género,* para brindar herramientas a les educadores con el fin de favorecer sus prácticas pedagógicas y así llevar a cabo óptimamente el proceso de inclusión socio-educativa.
- *Generar jornadas reflexivas en torno a la temática de género,* con el fin de conocer las concepciones de les educadores, permitiendo la unificación de ellas pensando en la influencia que tienen en la construcción identitaria de les estudiantes, lo que permite favorecer la inclusión socio-educativa.

- *Gestionar instancias de trabajo colaborativo entre los educadores y directivos*, lo que aporta en el desarrollo de espacios reflexivos entre los colegas, apoyándose mutuamente en su quehacer educativo.
- *Gestionar capacitaciones respecto a las políticas sociales y educativas, en torno a las temáticas de género e inclusión*, permitiendo que tanto directivos como educadores tengan conocimiento de la normativa vigente, puesto que son garantes de los derechos de sus estudiantes, siendo relevante la incorporación de estos elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A los educadores del centro educativo:

- *Participar del trabajo colaborativo entre educadores y directivos*, aportando en la sistematización de las acciones pedagógicas y los contenidos que se buscan abordar, con el fin de desarrollar el currículum transfeminista y enfoque de género, para aportar al proceso de inclusión socio-educativa.
- *Unificación de concepciones y concientización de sus repercusiones en el proceso de inclusión socio-educativa*. Es relevante que los educadores participen de las jornadas reflexivas que los directivos propongan, puesto que mediante aquellos espacios de conversación logran entender a sus colegas para reflexionar y unificar sus perspectivas respecto a la temática, tomando conciencia de su influencia en el proceso de inclusión socio-educativa.
- *Dominar y apropiarse de las políticas sociales y educativas, en torno a las temáticas de género e inclusión, con el fin de incorporarlas en sus prácticas pedagógicas*. Lo anterior guarda relación con que al ser partes de este contexto educativo, es necesario que

participen de procesos de aprendizaje de manera constante, para que asuman un rol educativo activo frente a la temática y de aquella forma incorporarlo en su quehacer.

Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association. (2002). Respuestas a sus preguntas: sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género. *Producido por la Oficina de Asuntos Lésbicos, Gay, Bisexuales y Transgéneros y Comunicaciones Públicas y de Afiliados de la APA*. Recuperado el 28 de agosto de 2020 de <https://www.apa.org/topics/lgbt/brochure-personas-trans.pdf>
- Angulo, L. y León, A., (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(29), s.p. Recuperado el 20 de octubre de 2020 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista De Investigación Educativa*, 27(1), 203-222. Recuperado el 18 de octubre de 2020 de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94371>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de: <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, (12), 101-125. Recuperado el 11 de agosto de 2020 de <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. (P. Soley-Beltran, Trad.) Recuperado el 5 de agosto de 2020 de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/deshacer_genero.pdf

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

Cabalé, E. y Rodríguez, G. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36 (1), 69-83. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de:
<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/156/200>

Cardona, F. (s.f.). Androginia: ¿indicador de salud mental? *Revista Reflexiones*, 82(1), 1-9. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11352>

Castellanos, G. (2016). Los estilos de género y la tiranía del binarismo: de por qué necesitamos el concepto de generolecto. *La Aljaba: segunda época, Revista de Estudios de la Mujer*, 20, 69-88. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115800>

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321895010.pdf>

Colás, P. y Bolaños, M. (2010). Educación inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. Recuperado el 13 de octubre de 2020 de:
https://www.researchgate.net/publication/299340830_EDUCACION_INCLUSIVA_EN_GENERO_APLICACIONES_EN_LA_PRACTICA

Comisión Interamericana de Derechos Humanos y Organización de los Estados Americanos. (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Recuperado el 4 de octubre de 2020 de
<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). Guía de lenguaje inclusivo de género. Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado el 20 de agosto de 2020 de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>

Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Revista Educ@ción en Contexto*, 2(3), 56-78. Recuperado el 17 de enero de 2020 de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2NvWVREUbZ4J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296699.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl&client=firefox-b-d>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo, J., Ríos, A. y García, J., (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Decreto nº83. (2015). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Ministerio de Educación. Recuperado el 25 de agosto de 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Díaz-Bravo, L., Torroco-García, U., Martínez-Hernández, M., Valera-Ruiz (2013) Metodología de investigación en educación médica: La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista Elsevier*, 2(7):162-167. Recuperado el día 21 de octubre de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009#:~:text=La%20entrevista%20es%20una%20t%C3%A9cnica,al%20simple%20hecho%20de%20conversar.&text=Es%20un%20instrumento%20t%C3%A9cnico%20que%20adopta%20la%20forma%20de%20un%20di%C3%A1logo%20coloquial.

Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. Recuperado el 19 de octubre de 2020 de: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34685509/20Duhald.pdf?1410331202=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D20Duhald.pdf&Expires=1603137290&Signature=dJccQ>

KTe~no9uC6jWseeIv0aWISUs49r9S6byg6K58h2jXLTBKEfmqTu4db3N1t00JHBnjXJ8DH
KdHLtcl52aAeNoQTHPK-E~5tmRzyQgKp2MDBf-w3X1ZvzMD7t6waM3awpd84u1IWlys-
ZsnzNbY~34oceESKs-5JA7qY-kMSJ64IsDKOMBNIvUOVeUTMBa1KfzGDGaN2ceE-
JCs1B-
k9z3MC6hyhtyL2I7pUE4wTNDOWiCAANSkf7t29rBQrSM1e0kNXVT3EcXfVkWdus6QX
bFlPpzEBGTrUdnryYgpuaELBrnMHWeq8o9OWPbKxmIrLg0IXsjnXli79mnabpCg__&Key-
Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

Duque P. A., Rodríguez J. C., Vallejo S. L. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado el 20 de enero del 2021 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

Durán, L. y Lúquez de Camacho, Z. (2007). Eje Transversal Valores: Epistemología y fundamentos curriculares en la práctica pedagógica de educación básica. *Revista Laurus*, 13(25) pp. 82-113. Recuperado 16 de octubre de 2020 de http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Eje%20transversal%20valores_epistemolog%C3%ADa%20y%20fundamentos%20curriculares%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf

Foucault, M. (1976). *Defender la sociedad*. Recuperado el 7 de agosto de 2020 de: http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/13-%20FOUCAULT%20Michel_Defender%20la%20sociedad%20%28Selecci%C3%B3n%29.pdf

Friz, M., Carrera, C. y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de pedagogía*, 30 (86), 47-70. Recuperado el 16 de octubre de 2020 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000100003

Fundación Selenna. (2020). *Escuela: Proyecto Educativo Institucional*. Santiago. Fundación Selenna.

Gallardo, G. (2016). *Material de apoyo para educadores, profesores jefes y equipos directivos. Reuniones con las familias. Fortalecer la relación escuela-familias, para promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes*. Santiago, Chile: Maval Ltda. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: https://familiaescuelablog.files.wordpress.com/2017/04/unicef-tomo-3_alta.pdf

García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa. Recuperado el 4 de octubre de 2020 de <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1117/1/cartilla%20diversidad%20sexual%20en%20la%20escuela.%20Carlos%20Iv%ef%bf%bdn%20Garc%ef%bf%bda%20-Colombia%20Diversa.pdf>

García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. *Ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (25), 253-263. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K8x1UERREtQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6124262.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

García-Leiva, P. (2005). Identidad de Género: Modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (7), 71-81. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de: http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision4.pdf

Garibaldi, G. y Verdier, G. (2017). *Guía de adecuaciones curriculares*. Recuperado el 17 de enero de 2020 de http://dieces.weebly.com/uploads/1/3/4/9/13499865/gui%CC%81a_de_adequaciones_curriculares.pdf

- González, M., Núñez, C., Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2018). Editorial Sección Temática: Los usos de la diversidad sexual en la acción pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-6. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue1-fulltext-1315>
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*. (3), 81-102. Recuperado el 7 de agosto de 2020 de: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/105>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Hincapié, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, (79), 15-40. Recuperado el 3 de septiembre de 2020 de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg>
- Isnardi, J. y Torres, M. (2016). Acerca de la construcción de la identidad de género. En Merchán, C., Fink, N. (comp.), #Ni una menos desde los primeros años: Educación en géneros para infancias más libres. (105-122). Santiago de Chile: Las Juanas editoras, Chirimbote, Alma de mi tierra.
- Kornblit, A., Sustas, S. y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 47-78. Recuperado el 18 de octubre de 2020 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cD4psZn4-AwJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696699.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl&client=firefox-b-d>
- Ley 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma%3D1006043%26idParte%3D&sa=D&ust=1601412482202000&usg=AFQjCNHkdPtVVCV50aq1cz5xb8PxB63aN5Q>

Ley 20.609. (2012). Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Ley 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley 21.120. (2018). Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>

Malaver, O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1), 85-91. Recuperado el 18 de octubre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713006.pdf>

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6(10), 41-50. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59162/El%20estudio%20de%20caso%20en%20la%20investigaci%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/genero: Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología*, (12), 127 - 144. Recuperado el 15 de agosto de 2020 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf

Mas, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2), 1-12. Recuperado el 21 de septiembre de 2020 de: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63>

Maturana, H. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? Recuperado el 21 de agosto de 2020 de <http://cc-catalogo.org/site/pdf/Maturana-Humberto.-La-Realidad-Objetiva-O-Construida.pdf>

Ministerio de educación. (2012). Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/481/MONO-404.pdf?sequence%3D1%26isAllowed%3Dy&sa=D&ust=1601394099295000&usg=AFQjCNHeDDIsTh4U532au19M1XXqiu-uPg>

Ministerio de Educación. (2016). Guías pedagógicas: Eduquemos con Igualdad. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/08/0.-Guias-pedagogicas-Campana-CC-83a-Eduquemos-con-Igualdad.pdf>

Ministerio de Educación. (2017). Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales en el sistema educativo chileno. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/439/MONO-367.pdf?sequence%3D1%26isAllowed%3Dy&sa=D&ust=1601408609278000&usg=AFQjCNH1h7NXBRyNy_7Im4JB5G1EsSMngw

Ministerio de Educación. (s.f.). Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación en nuestra comunidad escolar. Recuperado el 13 de octubre de 2020 de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (s.f). *Declaración Universal*. Recuperado el 23 de julio del 2020 de: <https://www.derechoshumanos.gob.cl/ddhh/declaracion-universal>

- Minte Münzenmayer, A. y Sepúlveda Obreque, A. (2018) *Investigación cualitativa en educación*. Chile, Editorial Universidad de Los Lagos.
- Missé, M. y Coll-Planas, G. (2010). La patologización de la transexualidad: reflexiones críticas y propuestas. *Norte de salud mental*, 8(38), 44-55. Recuperado el 21 de septiembre de 2020 de <https://otdchile.org/wp-content/uploads/2017/03/Dialnet-LaPatologizacionYPropuestasDeLaTransexualidad-4830142.pdf>
- Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Perspectiva*, (18), 62-71. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19577/18571>
- Monje Álvarez, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montero, V. (2011). La educación no formal en América Latina. Un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes. *Revista Horizontes Educativos*, 16 (1), 75-82. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274007.pdf>
- Mora, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Revista Horizontes Educativos*, (10), 71-76. Recuperado el 19 de octubre de 2020 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573007>
- Movimiento de integración y liberación homosexual. (2019). *La transición*. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de <https://www.movilh.cl/trans/la-transicion/>

Nava, D. y López, M. (2010) Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, núm. 164, pp. 47-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D., (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 3(12), 263-274. Recuperado el día 19 de noviembre del 2020 de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>

Núñez, G. (2013). “*Diversidad sexual*” (y amorosa). México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Lectura-Homofobia-y-Discriminacion.pdf>

Organización de los Estados Americanos. (2015). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>

Organización de Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 8 de octubre del 2020 de https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/UNESCO%202015_Violencia%20homofobica%20y%20transfobica%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf

Organizando Trans Diversidades. (2020). *Glosario*. Recuperado el 15 de septiembre de 2020 de <https://otdchile.org/glosario/>

Pastor, I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía* año LIX, (220), 525-544.

Principios de Yogyakarta. (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf

Principios de Yogyakarta. (2017). The Yogyakarta Principales Plus 10. Additional principles and state obligations on the application of international human rights law in relation to sexual orientation, gender identity, gender expression and sex characteristics to complement the Yogyakarta Principles. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2017/11/A5_yogyakartaWEB-2.pdf Traducido con la versión gratuita del traductor www.DeepL.com/Translator

Pujal, M. y Amigot, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 131-148. Recuperado el 11 de agosto de 2020 de <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v12-n2-pujal-amigot/717>

Red iberoamericana de educación LGBTI. (2016). *Sumando Libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*. Recuperado el 8 de octubre de 2020 de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108523/CONICET_Digital_Nro.d4a182fe-c210-4bc5-917b-3dcf83be92a6_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rendón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476. Recuperado el 25 de julio de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000300021#no5

Resolución 2863. (2014). *Derechos Humanos, orientación sexual e identidad y expresión de género*. Organización de Estados Americanos. Recuperado el 30 de junio de 2020 de

http://www.movilh.cl/documentacion/2014/DERECHOS_HUMANOS_ORIENTACION_SEXUAL_E_IDENTIDAD_Y_EXPRESION_DE_GENERO%20.pdf

Rocha, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. Recuperado el 18 de agosto de 2020 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n2/v43n2a06.pdf>

Rodríguez Sosa, J. (2005) *La investigación Acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Recuperado el día 15 de septiembre del 2020 de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1358/3/2005_Rodriguez_La-Investigacion-Accion-Educativa-Paradigmas-y-enfoques-en-la-investigacion-educativa.pdf

Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo xxi desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. Recuperado el 21 de octubre de 2020 de: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>

Román, D. (2021). Chile. Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. *Aularia*, 10(1), 1-8. Recuperado el 6 de abril de 2021 de: <https://www.aularia.org/Articulo.php?idart=419&idsec=5>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>

Santos, M. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Recuperado el 20 de octubre de 2020 de: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf

- Serrato, A. y Balbuena, R. (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, 3(2), 151 - 180. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v3n2/v3n2a5.pdf>
- Soley-Beltrán, P. (2014). Transexualidad y Transgénero: una perspectiva bioética. *Revista Bioética y Derecho*, (30). Recuperado el 21 de septiembre de 2020 de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872014000100003
- Stop Trans Pathologization. (2020). 21 de octubre - Día Internacional de Acción por la Despatologización Trans. Recuperado el 22 de septiembre de 2020 de <http://stp2012.info/old/es>
- Subsecretaría de salud pública. (2018). Política nacional de salud sexual y salud reproductiva. Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de: <https://www.revistasogia.org/bibliotecas/politica-nacional-de-salud-sexual-y-salud-reproductiva.pdf>
- Superintendencia de educación. (2017). Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA-0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- Tarducci, M. y Zelarallán, M. (2016). Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones. En Merchán, C. y Fink, N. (Comp.) #Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres. (15-39). Santiago de Chile: Las Juanas editoras, Chirimbote, Alma de mi tierra
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 11(1), pp. 459-483. Recuperado el 20 de octubre de 2020 de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FTMdONnsj9gJ:https://revistapublic>

ando.org/revista/index.php/crv/article/viewFile/576/pdf_397+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl&client=firefox-b-d

Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, (5), 109-128. Recuperado el 15 de agosto de 2020 de <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/37666/39325>

Valencia, S. (2018). El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade revista de humanidades y ciencias sociales*, (22), 27-43. Recuperado el 13 de enero de 2021 de <http://www.revistapleyade.cl/wp-content/uploads/Pleyade-22-finalweb.pdf>

Vargas, E. (2013). Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales. *Reflexiones*, 92 (1), 141-157. Recuperado el 20 de Julio de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927050008>

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. (J. Sáez, P. Vidarte, Trad.) Madrid: Egales. Recuperado el 18 de agosto de 2020 de <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>

Yuni, J., A., Urbano, C., A. (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/36408/38040>

Zavala, V. (2014). Diferencia entre educador y profesor desde la perspectiva de Elena Guadalupe Rodríguez Roa dentro del marco de la Globalización. *Revista Glosa*, (3), s.p. Recuperado el 17 de octubre de 2020 de <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5488e132e4b05019ab5f3f>

d8/1418256690663/articulo%2B3%2B11.pdf&sa=D&ust=1603139653048000&usg=AOvVa
w0qSXGai5n34gDqMw5FFPWT

Anexos

Anexo 1: Guion de la entrevista

INICIO:

Se le debe comentar al entrevistado que la entrevista será grabada, pero con la finalidad de transcribir posteriormente lo conversado, por lo que no se hará uso del video ni de su imagen.

Además, si no desea responder alguna pregunta puede no hacerlo con toda tranquilidad, avisando al entrevistador.

ANTECEDENTES GENERALES

Rango etario:

Profesión:

Subsector de aprendizaje o taller que realiza:

Cursos de especialización:

Años de experiencia educando:

Años de práctica educativa en el establecimiento:

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1.- ¿Qué entiende por identidades? y ¿por identidades de género?

2.- ¿Qué entiende por transgénero y por transexualidad?

3.- En base a su experiencia, ¿cómo cree que influye el sistema binario y la heteronormatividad en el proceso de construcción de identidades de sus estudiantes?

4.- ¿Qué entienden por inclusión e inclusión socio - educativa?

5.- ¿Cómo percibe la inclusión socio-educativa en el centro educativo?

6.- ¿Qué prácticas socio-educativas lleva a cabo la escuela para favorecer la inclusión de sus estudiantes?

7.- Como educadore de la escuela ¿Qué acciones desarrolla usted en pos de la inclusión socio-educativa?

8.- ¿Cómo es la interacción entre educadores y estudiantes, dentro y fuera del aula?

9.- ¿Cómo ha sido esta interacción en modalidad online?

10.- ¿Qué diferencias o similitudes observa en las relaciones presentes entre educadores y estudiantes, en la modalidad presencial y virtual?

11.- ¿Cree que podría influir la relación educadore-estudiante, en el proceso de transición de les educandes? ¿De qué forma?

12.- En cuanto a la construcción de identidades ¿Cree que podría influir la relación entre educadores y estudiantes? ¿De qué manera?

13.- ¿Cree que las interacciones entre educadore-estudiante podrían interferir en los procesos inclusivos? ¿Cómo?

14.- ¿Cree que las interacciones existentes dentro de la escuela puedan propiciar la inclusión o exclusión de les estudiantes? ¿Por qué?

15.- El proyecto educativo de la escuela declara que tiene un currículum trans feminista ¿En qué consiste este currículum? ¿Qué significa para usted educar en base a este currículum?

16.- ¿Existe una articulación entre el currículum transfeminista y el currículum formal establecido por el ministerio de educación?

17.- ¿Cómo creen que el modelo curricular establecido en la escuela favorece la inclusión socio-educativa en sus estudiantes?

18.- ¿Qué entiende por adecuaciones curriculares? ¿Realizan adecuaciones en la escuela en torno a la identidad de género? ¿Cuáles?

19.- ¿Qué entiende usted por prácticas pedagógicas (curricular, metodológicamente, didáctico y evaluativo)?

20.- ¿Qué metodologías utilizan? ¿La metodología utilizada es propuesta por la escuela o por usted como educadore?

21.- ¿De qué manera sus prácticas se relacionan con el currículum transfeminista postulado por la escuela en su Proyecto Educativo Institucional?

22.- ¿Qué prácticas pedagógicas realiza para favorecer los procesos inclusivos dentro del aula?

23.- ¿Qué prácticas pedagógicas desarrolla en relación con la construcción de identidades de género de les estudiantes?

24.- ¿Cómo cree que esas prácticas pedagógicas influyen en los procesos inclusivos?

25.- ¿Qué rol cree usted que cumple la escuela Amaranta en la construcción de identidades de género de les estudiantes?

Entrevista N°3

Entrevistade: E3

Rango etario: 40 años

Profesión: Profesora de historia y geografía.

Subsector de aprendizaje o Taller: Historia y geografía

Cursos de especialización: Derechos Humanos

Años de experiencia educando: 2 años y medio

Años de práctica educativa en el establecimiento: 2 años y medio

Entrevistador: M.P.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

M.P.: ¿Qué entiende por identidades? Y ¿por identidades de género?

E3: ¿Por identidades e identidad de género? Que es una construcción social que es vital para el ser humano, para poder ser... Para desarrollarse de forma integral. Eso así como en terminemos generales, así como si tú te pedi' una definición, desde mi persona. Eso.

M.P.: ¿Y si pudiésemos hacer como una distinción entre esta construcción de identidad versus como la construcción de identidad de género?

E3: Es que la identidad de género está digamos... que también responde a una construcción de identidad, lo que pasa es que si tú me preguntas sobre identidad sola, el concepto solo claro yo puedo tener una identidad étnica, puedo tener una identidad con respecto al lugar de origen... geográfico, de donde vengo, puedo tener una identidad con respecto a no sé... ah... mi rango etario, puedo construir, o sea no específica de donde se construye esa identidad. Cuando nosotros hablamos de identidad de género, estamos hablando... a ese sistema sexo/género, entonces a eso se refiere identidad de género, a esa relación que existe entre el cuerpo, entre la realidad' biológica y los roles de género que yo asumo en la sociedad.

M.P.: Ya, buena, bacán, si se entiende. Voy a continuar con la siguiente es: ¿Qué entiende por transgénero y por transexualidad?

E3: Transgénero y transexualidad es un concepto que hoy en día no se utiliza, se utilizó como en los 80, en los 90, incluso en los principios del año 2000 para hacer la distinción entre las personas que se operaban y las que no se operaban, pero hoy día entendiéndolo de que los genitales es parte privada, es como más personal digamos de las personas, hoy en día se habla simplemente de personas trans, independientemente si ellas tienen pene o tienen vulva.

M.P.: Claro, bacán. La siguiente es: Con base en su experiencia, ¿cómo cree que influye el sistema binario y la heteronormatividad en el proceso de construcción de identidades de sus estudiantes?

E3: Total, completamente, es una construcción histórica, desde el cristianismo en adelante, o sea 2000 años de construcción, por lo tanto, deshacernos culturalmente de eso no es una pega fácil. O sea, no es algo que vaya a ocurrir de la noche a la mañana. Claramente, hemos tenido digamos como sociedad occidental que enfrentar avances legislativos, pero la ley no alcanza a llegar muchas veces a la vida cotidiana, a las relaciones cotidianas de las personas. Entonces ahí es donde está insertado este sistema binario, entonces mientras no se vayan produciendo referentes en la sociedad, el referente alternativo al sistema hegemónico binario difícilmente lo vamos a poder construir de la nada, entonces por eso es importante visibilizar la diversidad, visibilizar otras identidades que escapan a la norma, porque al fin y al cabo son esas las que se convierten en referentes para las generaciones futuras. Y por lo tanto desde ahí se van produciendo los cambios de manera paulatina también.

M.P: Buena.

E3: ¿Y cómo influyen?, bueno... Influye en todo, el mundo occidental por lo menos, voy a hablar del mundo occidental, no voy a hablar de otra cultura. El mundo occidental está hecho para hombres y mujeres, o sea una forma dicotómica, ¿cierto?, eh... lo rosado y lo celeste, uno lo puede ver en los baños, en los nombres. O sea, hoy en día recién se hablan de nombres, no

sé, no binario, pero aun así hasta el registro civil tiene una normativa de qué si eres, el bebe qué nace... es de sexo femenino tiene qué estar en concordancia con el nombre... Entonces el nombre, el mundo está hecho de manera binaria, por lo tanto, influye en todo, en todo lo que nosotros podamos imaginar.

M.P.: como pensándolo en la construcción de identidad de les estudiantes, ¿influye de una manera negativa me imagino?

E3: ¿Cómo?

M.P.: La influencia de esto en cómo construyen la identidad les jóvenes trans.

E3: Claro, los jóvenes trans construyen su identidad a partir de este sistema binario, hay algunos que escapan a la norma, pero eso lo podemos ver en estudiantes heterosexuales en colegios convencionales como en trans, pero en general las personas trans, y las personas gays, las personas lesbianas y las personas heterosexuales tenemos como referente el sistema binario, nadie escapa a ello, desde mi opinión.

M.P.: Claro, si se entiende. Eh... Ahora vamos a pasar un poco a un tema como distinto... ¿Qué entienden por inclusión e inclusión socio-educativa?

E3: Inclusión es cuando el sistema se adapta a la diversidad de los estudiantes, pero no a cualquier capricho, no a cualquier diversidad, sino que a una diversidad que responda a los derechos fundamentales del ser humano, por lo tanto la identidad, la orientación sexual entendiendo que son derechos humanos que están catalogados desde el año 2006 en adelante por lo menos cuando nosotros hablamos de inclusión, el sistema se adapta a eso. Por darte un ejemplo cuando uno va a un colegio, a una universidad, uno puede ver pupitres ¿cierto?... de zurdos y otros digamos de diestros, eso es cuando el sistema se adapta a esa particularidad del estudiante, entonces en este caso la inclusión eso es lo que hace cuando el sistema se adapta a eso, cuando por ejemplo en los colegios tienen ascensores o complementación... infraestructura para personas en situación de discapacidad, el sistema se está adaptando a eso. Por lo tanto esa es una medida de inclusión, el lenguaje inclusivo, un lenguaje cuando la institución lo toma

como una norma es una medida de inclusión para esos estudiantes que eventualmente no ser identificados con el sistema binario, por lo tanto también es una medida de inclusión. O sea la inclusión es cuando el medio se adapta a esa particularidad y en el caso de la inclusión... ¿Cuánto me dijiste?

M.P.: Socio-educativa.

E3: Socio-educativa, claro está digamos como en... enfatizada en eso, en la educación... el sistema educativo, cómo el sistema educativo se adapta a las particularidades, a la diversidad de estudiantes para hacerse llamar inclusivo. Hay algunos patuos' que hacen llamar inclusivos igual, a pesar de que en la práctica no lo tienen, pero entendiendo más o menos como el concepto eso sería en estricto rigor. Cuando el sistema se adapta a esa diversidad de estudiantes y logra crear y desarrollar una metodología para enseñar a esa diversidad de estudiantes que no tan solo tiene que ver con su identidad de género, sino también con... el ritmo de aprendizaje, hay algunos estudiantes que aprenden muy rápido y otros que se demoran más, pero eso no quiere decir que sea bueno o que sea malo simplemente son diferentes, entonces cuesta crear una metodología para eso. La única metodología quizás, como más exitosa es cuando tú reduces los estudiantes en una sala, porque cuando los reduces de alguna u otra manera tienes más capacidad para hacer un aprendizaje más focalizado, pero en estricto rigor es como eso, es como adaptarse a la diversidad, eso sería la inclusión.

M.P.: Buena, se entiende, gracias y... ¿Cómo perciben la inclusión socio-educativa en el centro educativo?

E3 ¿Cómo la percibo?

M.P.: No, como la perciben en el centro educativo como "Escuela Amaranta".

E3: Cómo... pero hablando como representante de la Escuela Amaranta, de manera personal, como.

M.P.: Yo creo que de manera personal, como tú percibes qué es el concepto de inclusión como escuela, como les docentes la trabajan por ejemplo

E2: O sea... la trabajamos en medida de lo posible, porque somos una escuela que no tiene recursos económicos, no tiene financiamiento, por lo tanto no tenemos por darte un ejemplo variedad de salas o profesores remunerados para que tengan no sé, 5 o 10 estudiantes por cada sala, no tenemos ese financiamiento, esa infraestructura, a lo mejor disponible para tener una sala solamente máximo de 10 estudiantes. Por lo tanto, se hace lo que se puede dentro de los recursos económicos que se tienen. Eso.

M.P.: Ya claro, pero igual ¿es parte de su perspectiva esta inclusión o no?

E3: Claro, por su puesto, enfatizada si en la inclusión de género digamos, que tiene que ver con estudiantes trans.

M.P.: Ya bacán y... ¿Qué prácticas socio-educativas lleva a cabo la escuela para favorecer la inclusión de sus estudiantes?

E3: ¿Cómo?

M.P.: ¿Qué prácticas socio-educativas lleva a cabo la escuela para favorecer la inclusión de sus estudiantes?

E3: Por ejemplo, la co-docencia, digamos sería como una práctica... para adaptarse a esa realidad, una realidad de muchos estudiantes trans y estudiantes cis eh... donde en una sala tenemos que tener más de 20 estudiantes, por ejemplo es una estrategia, la co-docencia podríamos decir que es una estrategia.

M.P.: Y bueno esta pregunta es como redundante, similar a la anterior, es: Tú como educadora de la escuela ¿Qué acciones desarrollas en pos de la inclusión socio-educativa? Como algo que sea parte de tus propias prácticas.

E3: El enfoque de género, la educación sexual integral, es como mi área que yo tengo más desarrollada. Eso, en términos de género, es como una herramienta vital, porque te sirve afuera de la sala, o sea adentro de la sala, afuera de la sala. En general, cuando uno desarrolla la perspectiva o enfoque de género tiene ese beneficio po' qué te sirve para todas tus relaciones sociales. Entonces, eso es importante, muy importante hoy en día para la educación chilena, o sea, una educación que se proyecte sin enfoque de género no tiene ningún futuro, tiene que ser con enfoque de género incluida por supuesto la diversidad y reivindicando no tan solamente la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres y las diversidades, sino que también entregándole un rol a las nuevas masculinidades, porque hoy día con el movimiento feminista los géneros masculinos de alguna u otra forma se han replanteado cuál es mi lugar dentro de este contexto donde irrumpe el movimiento feminista y que todos sabemos que no se va a ir, que va a quedar ahí. Entonces las masculinidades tradicionales o estas masculinidades tóxicas que muchas veces se les llama están como obligadas también a deconstruirse y las nuevas generaciones se plantean... cómo me proyecto. A mí enseñaron de una manera, pero el mundo me está pidiendo de otra, entonces hay una constante reflexión también ahí de las nuevas masculinidades, entonces el enfoque de género abraza a todos, no es que odie a los hombres, ni odie a los heterosexuales, pero sí lo que trata de implantar es un enfoque más equitativo, entre estas realidades o estos sistemas de opresión que te colocan en un lugar simplemente por haber nacido hombre o haber nacido mujer o te vulneren tus derechos por tu identidad de género.

M.P.: Buena y bueno igual siento que... ¿Cómo se hace más presente o más pragmático este enfoque de género que tú me comentas en tus clases?

E3: En el currículum formal, en el contenido en sí, es un trabajo que yo hago con los chicos de la universidad, con los chicos de pregrado que son futuros profesores, porque en el fondo la tarea es esa... Cómo poder incorporar yo el enfoque de género en las diferentes asignaturas. Yo lo hago en historia, ¿cierto?, soy profe de historia. Claro, ahí tú lo haces a través de las referencias bibliográficas, lo haces a través del relato que tú cuentas también, y de lo que ellos tienen que trabajar y visualizar, por ejemplo, no sé, el año pasao' cuando fue el estallido social... Ya, en historia ¿qué vamos a pasar?, vamos a pasar revolución francesa, entonces tú haces la

similitud, porque para eso sirve la historia para entender el presente, haces la similitud entre estallido social y revolución francesa y entremedio aparece la declaración del ciudadano, pero también la historia ha resguardado o ha invisibilizado, por ejemplo... la declaración constitucional de las ciudadanas, porque también salió una constitución que aparecían los derechos de las mujeres y las ciudadanas. Entonces también visibilizar eso. El lenguaje inclusivo también te ayuda mucho en los ramos de historia a visibilizar a mujeres que han hecho... digamos que han dejado rastro en la historia, eso es como lo más clásico que se hace, pero también es un desafío en otras asignaturas, como lo haces tú... en las ciencias sociales es un poco más fácil hacer enfoque de género, en lenguaje, en historia, en arte, es más fácil, pero ¿qué pasa con las ciencias duras? ¿qué pasa con la biología? ¿qué pasa con las matemáticas?, donde dice que uno más uno es dos y no hay otra alternativa. Entonces también en la universidad trabajamos eso, cómo incluir el enfoque de género en eso y se puede hacer porque el enfoque de género no es que esté inserto en el mismo contenido, sino que está en cómo yo entrego la información. Entonces es el cómo, el cómo yo entrego la información, entonces en el caso mío yo lo hago de esa manera, pero el enfoque de género, es una estrategia, o sea es más que una estrategia, es un enfoque de pedagogía más inclusivo que puede estar presente en todas las asignaturas fácilmente.

M.P.: Ya comprendo, queda claro y bueno... ¿Cómo es la interacción entre educadores y estudiantes, dentro y fuera del aula?

E3: ¿En qué sentido?

M.P.: Uf no me había puesto a pensar en cómo hacerla más específica... ¿cómo podría plantearlo?

E3: O sea, si tú me preguntas a mí, la mía es de profesora, yo no soy amiga de los estudiantes, ni nada, yo soy una profesora y cumplo ese rol.

M.P.: ¿Pero qué define a ese rol de docente, de profesora?

E3: Lo define una responsabilidad de formación, de formación... más allá incluso de su identidad de género, o sea esa parte también de formación, pero en el fondo la responsabilidad de contribuir y de promover ah... sujetos integrales, que se puedan desarrollar como persona, que puedan buscar su camino, que puedan construir su identidad. Eso, que puedan cumplir sus sueños, que puedan cumplir sus metas, ese es un rol de docente más allá del rol instructivo, instructivo en el sentido de prepararse para la PSU y todo el cuento. Ahora por su puesto que es válido que muchos estudiantes, independientemente que sean trans o no, están metidos, metidas en la PSU. Bueno, los profesores ahí tendrán que responder en la medida de lo posible dentro de los recursos que tiene la escuela para hacerlo.

M.P.: y Romina como es esta relación, así como definirla, por ejemplo, ¿es una relación horizontal, ¿cómo trabajan el respeto?, ¿ellos como se dirigen a ti?

E3: No, yo, como profesora, yo soy la profesora (dice su nombre), no me gusta que me digan (dice su nombre), porque no sé, al menos en ese sentido yo que soy trans eh... lo que pasa es que derrepente hay muchas personas que son cis género principalmente o personas heterosexuales que llegan a la escuela con una postura asistencialista. Como los pobrecitos, así como qué necesitan ayuda y yo que soy trans no es que necesitemos ayuda, o sea, nosotras y nosotros tenemos las capacidades suficientes para poder salir adelante. Entonces tampoco necesitamos una actitud asistencialista, por lo tanto yo no tengo esa actitud con ellos, ni con ellas, por lo tanto yo soy la profesora y tienen que tener disciplina, tienen que tener respeto, respete entre ellos y aprender, eso no quiere decir que yo ande como bruja ni nada, pero si tienen que tener un margen de respeto, tienen que tener esos referentes porque muchos estudiantes a veces no tienen las familias presentes, entonces el profesor de alguna u otra manera se convierte como en esos referentes. Entonces por supuesto que también esa formación y educación tiene que estar plasmada de una gestión de las emociones y de los afectos que también es muy importante, valorar los afectos y las emociones es parte del respeto y de la formación. Pero también distinguirla de lo que es el asistencialismo, eso no, por lo menos conmigo no.

M.P.: Claro y... perdón que estaba viendo las preguntas y no me acuerdo en cuál quedamos, era... como es la interacción, ¿eso te había preguntado cierto Romina?

E3: Claro ¿cómo eran las relaciones entre los estudiantes y los profesores, eso era o no?

M.P.: Si, eso era y... ¿Cómo ha sido esta interacción en modalidad online?

E3: Eh cómo ha sido online... Paupérrimas, no es lo mismo claramente. Ahora una se tiene que adaptar no más po', esa es la realidad, o sea na' que hacer po', pero no es como idealmente a lo se había proyectado la escuela, eh... pero bueno eso es lo que hay y una tiene que hacer el trabajo dentro de lo que se puede no más po'. Pero idealmente claro se necesita... o sea, el mundo igual ha cambiado, esto no es tan solamente de las personas trans, pero lo que pasa que quizás para nosotros es un poco más difícil porque imagínate la escuela tuvo dos años solamente de funcionamiento, entonces ya tenía una forma de proyectarse hacia el futuro, entonces de repente llegó el asunto de la pandemia y llegaron las clases online y claro se tuvo que replantear eso, esa es una responsabilidad y una tarea que hacen las sostenedoras sí que es la Evelyn y la Ximena, ellas sabrán cuáles son los lineamientos que se le darán a la escuela. Yo hago mi rol y me dedico a hacer mi rol como profesora, pero me imagino que claro para ellas debe haber sido difícil también replantearse la escuela desde la pandemia en adelante, porque este es un cambio de cosmovisión total y completamente, o sea las relaciones... hay que adaptarse también a este tipo de relaciones virtuales entonces yo creo que tachar de negativo la educación online, yo creo que podría ser un poco riesgoso decir eso también, porque al fin y al cabo hay que adaptarse po', o sea si tú te poní' como a no sé con esa actitud como melancólica que las clases deberían ser presenciales, que aquí, allá... Bueno y si el mundo no cambia ¿qué vay' hacer?, tenemos que nosotros los adultos adaptarnos a esta nueva modalidad y tratar de responder en lo que podamos a las necesidades educativas, socio-educativas y emocionales que habitualmente puedan tener los estudiantes, en conjunto con el trabajo con la familia, que hoy en día con las clases online es mucho más importante que como el qué cumplía antes. Antes el papá y la mamá se iban a trabajar tranquilamente y dejaban al niño en la escuela y se olvidaban de eso hasta que cuando el niño llegaba a la casa nuevamente, hoy en día no, entonces eso.

M.P.: Y bueno siguiendo un poco en la misma línea: ¿Qué diferencias o similitudes se observa en las relaciones presentes entre educadores y estudiantes, en la modalidad presencial y virtual?

E3: ¿Cómo? ¿Me podrías repetir la pregunta?

M.P.: La pregunta es: ¿Qué diferencias o similitudes observa en las relaciones presentes entre educadores y estudiantes, en la modalidad presencial y virtual?

E3: Que está menos presente el currículum oculto po'... o sea, lo que está presente es el currículum formal, como la clase en sí, antes habían interacciones en el recreo, cuando ibas llegando a la escuela, cuando te ibai', escuchabai' los gritos en el recreo, aquí, allá, los reclamos o las peleas entre ellos de repente, eso también es como parte interesante como para poder analizar las relaciones y ahora no po', tú prendi' la cámara y el niño está... a lo más escuchai' algunas interacciones que tiene con el papa o con algún adulto que tengan ahí al lado y nada más. Entonces, la interacción es totalmente... mucho más limitada que la que tenías antes digamos de manera presencial con el establecimiento educacional, entonces eso pasa po', el asunto de los materiales es un cuento porque yo de repente acá tengo hartos materiales para trabajar y a veces los niños no tienen, igual hacen todos sus esfuerzos por hacerlo, pero... es totalmente distinto, o sea con los cabros universitarios para mí no es tanto porque son adultos, pero con los niños es distinto.

M.P.: Claro y salir a comprar en cuarentena.

E3: Salir a comprar... la cartulina, que aquí, que allá lo que sea... claro, es totalmente distinto.

M.P.: Lo que me decías al principio que era un poco complejo así como verles, cómo entenderlos que les pasaba, como que esa era la gran dificultad.

E3: O sea, eh... (la docente se queda pensando unos segundos) lo que pasa es que tú, el diagnóstico de un niño por la interacción que tú tienes en cámara no es la misma a lo que era antes porque el acceso y la comunicación no es la misma, entonces tú ya tienes menos recursos para evaluar, menos recursos para hacer un diagnóstico... tienes solamente un nombre adelante y la cara de una persona, que puede estar interactuando contigo, pero nada más, no hay nada más, entonces desde ahí es mucho más reducido todo lo que el profesor quizás como guía puede

aportar hacia él. Entonces, yo creo que hoy en día el trabajo autónomo y la metodología de trabajo también que se hagan desde la casa es también fundamental, hoy en día si los padres no se convierten en educadores pueden estar criando a cualquier tipo de persona, porque el rol fundamental hoy en día es de los padres, hoy día con el sistema de cámara y online es de los padres, el profesor poco y nada puede hacer ahora.

M.P.: Y bueno esta pregunta es un poco acerca del proceso de transición de los estudiantes y dice: ¿Cree que podría influir la relación educadore-estudiante, en el proceso de transición de los educandos? ¿De qué forma?

E3: Como referente, un profesor trans o un profesor que se visibilice como trans o se visibilice como gay o se visibilice como lesbiana en su identidad sexual con total naturalidad se convierte en un referente para los niños, para sus transiciones, para tomar decisiones, si transito o no tránsito. Si me gusta esto o no me gusta. Bueno sí tránsito a esto ¿podré ser igual un profesional?, si yo veo que a lo mejor la profesora es trans y si es profesora ¿por qué yo no?, entonces se convierte en eso, en un referente, por eso es importante visibilizar la diversidad no tan solamente en los estudiantes, es importante la diversidad sexual también de los profesores, es importante la diversidad sexual de los sostenedores, es importante que se visibilice la diversidad sexual de parte de los adultos, o sea tú viste lo que hizo la Daniela Vega más allá que dicen que es buena actriz, qué es mala actriz, da lo mismo lo que ella hizo fue colocarse ahí en los medios de comunicación como una persona trans y decir yo soy actriz, soy trans y gane un Óscar, se puede hacer, se puede hacer cosas y desde ahí las solicitudes, tú sabes que después del tema de Daniela Vega las organizaciones sociales, los centros hospitalarios donde atendían psicólogos y psiquiatras se llenaron de solicitudes donde pedían los padres que se dijera en el papel que su hijo era trans porque... y esa es la importancia que tienen los referentes y por eso que el profesor es un referente súper importante en la transición que eventualmente pueda tener una niña, una niña o una niño.

M.P.: Gracias Romina y... (Hay interferencia por unos minutos, así que se detiene la entrevista)

E3: ¿Cómo era la pregunta?

M.P.: Ahora sí... En cuanto a la construcción de identidades ¿Cree que podría influir la relación entre educadores y estudiantes? ¿De qué manera?

E3: Esa me la preguntaste po' y te la respondí en cuanto a los referentes...

M.P.: No, la anterior era en cuanto al proceso de transición.

E3: Ya, y ¿esta?

M.P.: Es en cuanto a su construcción e identidades, en cómo construyen sus identidades, igual es muy similar.

E2: Si, yo encuentro que es lo mismo, o sea, el profesor se convierte en un referente en la identidad o en la eventual transición que pueda tener el niño, yo creo que esa es como la importancia que tiene.

M.P.: Ya, muchas gracias, Romina, y la siguiente es: ¿Cree que las interacciones entre educadores-estudiantes podrían interferir en los procesos inclusivos? ¿Cómo?

E3: ¿En los procesos inclusivos?

M.P.: y es como si pudiese interferir, como sí podría haber algo negativo.

E3: Algo negativo entre los estudiantes y el profesor... Me lo podrías explicar así con tus palabras.

M.P.: Eh si... Es como si es que la relación que se construye entre educadores y estudiantes podría como resultar negativa para los procesos inclusivos.

E3: O sea un profesor que no está comprometido con su función va a tener resultados negativos en esa escuela y en cualquier otra me imagino yo, entonces creo que ahí lo importante es el

compromiso, el compromiso que tenga el educador con la educación en sí, yo creo que eso interfiere y ya desde ahí por supuesto todos... si nos vamos a un tema más general la estructura y la mercantilización de la educación por supuesto que perjudica el desarrollo integral de las personas, porque al fin y al cabo los sostenedores están preocupados de ganar las lucas, están preocupados de que asistan los estudiantes para recibir la subvención, pero no están preocupados del desarrollo integral de los estudiantes, entonces cuando nosotros tenemos un sistema educacional privatizado donde prima el lucro antes que la educación como un Derecho Humano por supuesto que eso va a interferir de manera negativa en la inclusión y va a crear discursos falsos de inclusión que es lo que sucede hoy en día, hoy día todo el mundo se ensucia la boca con la inclusión, los partidos políticos, las instituciones educacionales los directores, los rectores se ensucian la boca con eso y discursos para fuera, pero en la práctica no lo llevan a cabo, ¿por qué? Porque son empresarios que lo que les interesa es el lucro de la educación, entonces por supuesto que eso va a interferir. Entonces lo que necesitamos es compromiso por su puesto por parte de los profesionales, pero también necesitan reformas estructurales que tienen que ver con la educación, aquí esto no pasa por la iniciativa de un docente, no pasa por la iniciativa de un sostenedor de un colegio y mucho menos de un estudiante. Aquí las responsabilidades mayores son las personas que dirigen el país, el Ministerio de Educación, esos son los verdaderos responsables, entonces estas preguntas... y no te lo digo a ti de manera personal, pero yo siento que cuando se hacen esas preguntas entonces como en el fondo se está responsabilizando a los profesores de toda la caga que tienen estos hueones en el ámbito educacional porque son los que dirigen el país los que tienen la caga acá, por eso es que los cabro' chicos... te cuentan después cuando estay' adolescente, qué métete a tal instituto que vay' a ser una gran persona, hueon después llegan, estudian y se dan cuenta qué son los mismos que eran antes. Entonces eso no es una responsabilidad del estudiante, porque muchas veces los adolescentes se sienten frustrado con eso sienten que son ellos los que no son capaces de llegar a cumplir lo que realmente soñaron, entonces es importante entender que la culpa y la responsabilidad no son de ellos, ni de los profesionales, sino que de todo este sector de elite, que tienen el poder y que gobiernan el país y que han privatizado la educación y que han privatizado todo, entonces desde ahí claramente como ciudadanos... a lo mejor los principios, los valores que podamos tener es poco y nada lo que podemos hacer, entonces yo creo que claro si tú me lo preguntai' así... bueno, claramente es uno es compromiso... hay muchos profesores que no tienen otra alternativa o hay

profesores que no tienen ganas de hacer clases y tú sabes que no tienen ganas de hacer clases, pero las tienen que hacer igual porque al fin y al cabo detrás de ellos hay una familia, hay responsabilidades, hay hijos, entonces qué podí' hacer, decir no es que usted no tiene compromiso con la formación docente? Es fácil, entonces claro hay una cuota de responsabilidad en eso y otra de responsabilidad en el sentido de yo desarrollarme en un área vocacional que yo me sienta a gusto, pero también aquí hay políticas públicas que tienen oprimidos al pueblo, lo tienen esclavizado, lo tienen además embobado con este sistema neoliberal que te cuenta que en el mercado se soluciona todo y es mentira, el mercado no te soluciona nada. Entonces claro se podría decir que esta es una respuesta más bien política, ideológica y sí, porque la educación tiene que ver con eso también, con un tema político, con un tema ideológico. Entonces claro si tú me lo preguntai' así de manera más simple, claro, hay una responsabilidad en cuanto al profesional... digamos con su propia educación, pero también hay un sistema y un contexto socioeconómico que no se puede dejar de lado para poder hacer el análisis de esa pregunta.

M.P.: Claro, gracias, Romina, se entiende. Y... ¿Cree que las interacciones existentes dentro de la escuela de todo ámbito o relaciones puedan propiciar la inclusión o exclusión de los estudiantes? ¿Por qué?

E3: Me puede repetir la pregunta.

M.P.: Si, ¿Cree que las interacciones existentes dentro de la escuela puedan propiciar la inclusión o exclusión de los estudiantes? ¿Por qué?

E3: Las interacciones... ¿qué interacciones, entre quién?

M.P.: Todas las interacciones, entre estudiantes entre ellos, entre docentes y estudiantes, entre docentes entre ellos.

E3: Sí claro, determina todo, determina las características propias del establecimiento que la hacen las personas que componen la comunidad educativa, estamos hablando de los directivos,

de los profesores, de los estudiantes y de las familias y del barrio también en general. La escuela en este caso se encuentra dentro de una junta vecinal, entonces también hay una interacción podríamos decir con el entorno, con el barrio entonces todas esas interacciones que se dan ahí le dan características propias a la escuela, en este caso a la “Escuela Amaranta”. (Hubo interferencia y el entrevistador le pide que repita la respuesta)

E3: Que te decía que claro que se da una interacción ahí que le da características propias a la comunidad educativa a partir de todas las personas que componen digamos la comunidad... el establecimiento educacional, estoy hablando de directivos, profesores, estudiantes, familias y las personas también que pertenecen al barrio ya porque la escuela digamos está dentro de una junta vecinal, entonces de alguna u otra forma hay interacción con las personas que componen o que son parte del barrio, entonces todas esas interacciones que se dan ahí le dan características propias a la escuela. (De nuevo hay interferencia así que se detiene la entrevista por unos momentos)

M.P.: Voy a pasar a la siguiente: El proyecto educativo de la escuela declara que tiene un currículum transfeminista ¿En qué consiste este currículum? ¿Qué significa para usted educar con base en este currículum?

E3: Tranfeminista, primero trans porque está gestado para acoger a niños, niñas y adolescentes trans, por lo tanto desde ahí hay un enfoque que está enfatizado en estudiantes trans y feminista porque también independientemente que nosotros pertenezcamos a la diversidad sexual, también entendemos que hay una estructura patriarcal que también influye en las relaciones entre personas trans, por ejemplo, cuando yo te hablo entre una mujer trans y un hombre trans las realidades sociales son distintas y eso es porque nosotras las mujeres trans de alguna manera también tenemos que estar sujetas a más exigencias sociales que un hombre trans, por ejemplo, en la escuela no es lo mismo que un niño hombre se ponga una falda a que una mujer, una estudiante se coloque un pantalón, no causa el mismo revuelo y eso es porque hay una estructura patriarcal machista que oprime al género femenino, independientemente si es una mujer cis o una mujer trans, entonces pa’ nosotras, entendemos y reconocemos que la realidad para las mujeres trans y para las esudiantes trans del colegio no son las mismas que tienen los estudiantes

trans, que no es tan opresora como la que tenemos nosotras, para nosotras las relaciones íntimas de hombre en nuestra vida privada de ahí es más dificultosa hasta la vida laboral, o sea una mujer que se corta el pelo y no se maquilla no causa el mismo revuelo que un hombre que se le note la barba y ande pintado como mujer y ande con tacos con dos metros de altura no causa el mismo revuelo, entonces las opresiones son diferentes, somos personas trans, pero la realidad son distintas entre mujeres y hombres trans por eso es una escuela trans que se denomina transfeminista y en ese sentido trabajamos el sexismo, incluso entre las personas trans también.

M.P.: Buena ¿y cómo trabajan este sexismo?

E3: Hablándolo, aplicando el mismo discurso del movimiento feminista para las personas trans.

M.P.: Ya, comprendo y Romina... ¿Existe una articulación entre el currículum transfeminista y el currículum formal establecido por el ministerio de educación?

E3: No, no hay ninguna porque el Ministerio de Educación no tiene enfoque de género.

M.P.: Hablo del trabajo de ustedes como docentes.

E3: Ah, como docentes si, por supuesto es un referente que está ahí y que nosotros lo trabajamos... digamos en una coordinación entre los profesores y dirección, entre las sostenedoras que es Ximena y Evelyn. Si, por lo general es como bien libre, porque nosotros igual trabajamos mucho la parte más lúdica de los niños, o sea que se entretengan, de que puedan jugar, entonces para nosotros el currículum del Ministerio de Educación... o sea claro lo tomamos como referente, pero desde ahí... yo por lo menos lo utilizo si, pero siempre lo tenemos que ir construyendo porque aparecen muchos sesgos de género en el currículum, en el programa educativo, por lo menos de historia aparecen po'. Por darte un ejemplo: en primero básico las nociones del tiempo pasado, presente, futuro cierto para niños de primero básico, te enseñan el presente, pasado y futuro, con un niño, con una güagüita, ya después te aparece un niño como de 10 años jugando a la pelota y después te aparece un adulto con vestón y una maleta, entonces ahí hay sesgos de género claramente, entonces esas cosas las tenís que ir deconstruyendo pero

para eso las tenís que identificar, porque si no te das cuenta, si no tienes desarrollado el enfoque de género van a pasar piola y lo más probable es que le pases el contenido tal cual como está el libro, por eso que es importante que los profesores que ingresen a la escuela tengan ese enfoque de género desarrollado, ese enfoque transfeminista para que los estudiantes... para qué el currículum no funcione como un dispositivo de violencia a los propios estudiantes.

M.P.: Y Romina ¿Cómo crees tú que el modelo curricular establecido en la escuela favorece la inclusión socio-educativa en sus estudiantes?

E3: ¿Si lo encuentro bueno?

M.P.: No, como este modelo favorece la inclusión.

E3: O sea, favorece claramente la inclusión, si los estudiantes están ahí es porque fueron violentados y discriminados en sus colegios de origen, por lo tanto un colegio que los recibe y que de alguna u otra manera les está garantizando el derecho fundamental del acceso a la educación claramente contribuye desde ahí a la inclusión, a la inclusión en un énfasis para estudiantes trans, eso es un énfasis también. Claramente hay también... recibimos estudiantes trans desde estudiantes que viven en La Reina hasta estudiantes que viven en La Pintana, hay un enfoque de clase que también está presente ahí y en todos los colegios, también hay estudiantes no sé, por ejemplo, una niña atacameña que tiene una cosmovisión del mundo distinta a una niña de ciudad que vive en La Pintana o en el centro de Santiago, es distinto también tenemos que enfrentar esas realidades, el racismo, el clasismo también, pero nuestro énfasis tiene que ver con la identidad de género.

M.P.: Claro y Romina ¿Qué entiendes tú por adecuaciones curriculares? ¿Realizan adecuaciones en la escuela en torno a la identidad de género? ¿Cuáles?

E3: A ver... ¿Cómo?

M.P.: La primera pregunta es ¿Qué entiendes tú por adecuaciones curriculares?

E3: Ya, qué entiendo yo por adecuaciones curriculares es... No basarme en lo que... entrega el Ministerio de Educación, sino que adecuarme al contexto y desde ahí digamos crear un contenido curricular para los estudiantes, pero a partir de las herramientas que te entrega el contexto.

M.P.: Y ¿estas adecuaciones en relación con la identidad de género?

E3: Es que para eso tienes que tener desarrollado el enfoque de género, eso es como lo importante si tú le vas a hacer clases a estudiantes trans donde entremedio también hay estudiantes cis, tienen que tener desarrollado una pedagogía con enfoque de género, una pedagogía que considere la igualdad de derecho y oportunidades independientemente de la identidad de género o orientación sexual de los estudiantes. Si tú no tienes desarrollado ese enfoque de género o educación no sexista o pedagogía feminista tiene muchos nombres vay' a estar haciendo una pedagogía tradicional, binaria como la que se está cuestionando hoy en día en los establecimientos educacionales. Entonces el enfoque de género para mí personalmente es la clave, si tú no tienes enfoque de género yo no te recomiendo hacer clases, o sea yo le digo a los estudiantes si no tienen enfoque de género para hacer clases yo les recomiendo que no se tiren a los leones porque hoy en día los temas de género son emergentes en los colegios, todos los colegios están demandando esto, entonces... desarrollar un enfoque de género en la pedagogía y en las estrategias pedagógicas que tú vas a aplicar en la escuela es fundamental, independientemente si eres un profesor de matemáticas, de artes, de historia o incluso si vas a hacer el aseo al colegio porque hoy en día hasta los funcionarios de los colegios están siendo cuestionados cuando no tienen enfoque de género, entonces hoy en día es algo fundamental para cualquier profesional, ya sea del área de la educación o no sea de la educación desarrollar un enfoque de género en su desempeño laboral.

M.P.: Como toda la comunidad educativa más o menos.

E3: Claro, por supuesto hoy en día cuando hacen capacitaciones en las ONG a mí me han invitado mucho, las capacitaciones no son exclusivamente para los profesores o para los directivos, son todes, desde los funcionarios hasta las señoras que hacen el aseo, las señoras que

tienen interacción muchas veces en los casinos de los estudiantes a ellas también hay que hacerle capacitaciones. Entonces aquí y el tema también es que de repente como estos tipos quieren arreglar todo con plata y quieren arreglar todo de un día para otro creen que las capacitaciones es como una receta de cocina que tú se las das y se aplica... no, esto es un cambio cultural y eso es lo que no se entiende por eso es que todavía se sigue hablando de este tema del enfoque de género porque creen que es una circular o una ley va a arreglar el asunto y esto es un asunto cultural, esto hay que cambiarlo desde nuestras relaciones personales, íntimas hasta en nuestras relaciones laborales, entonces ese es el tema.

M.P.: Claro, es muy complejo.

E3: Es que es cultural po', tiene que ver con la cosmovisión de las personas desde cómo nos criaron a nosotres en adelante, es cuestionar toda nuestra crianza.

M.P.: Claro y después llevarlo a cabo, como sistematizarlo un poco en las prácticas de todes en la escuela.

E3: Claro, cuando tú me hablas de sistematizar, claro son algunas pistas, empezamos ya con lenguaje inclusivo, pero hoy día sabemos que para hacer inclusión no basta con decir todes o decir compañeres, ah no yo ya soy inclusiva porque yo ya dije todes... no, se trata de que toda mi cosmovisión de la vida sea así cosa que mis relaciones cotidianas estén plasmadas del enfoque de género. Entonces es un desarrollo constante.

M.P.: Gracias Romina... Y ahora alejándonos... bueno, en verdad es otra pregunta alejándonos un poco de lo que estábamos hablando.

E3: Ya...

M.P.: ¿Qué entiende usted por prácticas pedagógicas?

E3: ¿Qué entiendo por prácticas pedagógicas?... prácticas pedagógicas es la forma en que tú ejerces tu vocación docente.

M.P.: Como por ejemplo mirándolo eh... desde lo curricular, lo metodológicamente, lo didáctico, desde lo evaluativo.

E3: Es como tú planificas las clases, en cuál va a ser la actividad de inicio, cuál va a ser la actividad de desarrollo, cuál va a ser la actividad de cierre, cuáles van a ser... como van a ser la elaboración de las preguntas que tú vas a hacer al cierre de la clase para llegar a las conclusiones que tú te propusiste como objetivo en la planificación, por ejemplo, cuál es la forma que yo voy a interactuar con los estudiantes dentro y fuera de la sala, eh... cuál va a ser la interacción que yo voy a tener con mis pares ya... todo eso son prácticas pedagógicas.

M.P.: ya, comprendo, muchas gracias.

M.P.: ¿Qué metodologías utilizan? ¿La metodología utilizada es propuesta por la escuela o por usted como educadora?

E3: La escuela te entrega una cierta libertad ya... una cierta libertad para hacer las clases y por eso yo también estoy ahí.

M.P.: Ya, comprendo.

E3: Eso también es parte de un gusto personal también de los profesores a nosotros cuando salimos recién de la universidad nos enseñan... En la universidad te enseñan que todo es bueno, toda la teoría que aquí que allá, pero cuando llegas al sistema educativo, el sistema educativo es tremendamente violento. Entonces ahí empieza otro proceso de aprendizaje para ese recién egresado ya... entonces yo creo que es muy positivo que la escuela te dé un espacio para que tú puedas aplicar tus propias eh... prácticas pedagógicas a partir de tus convicciones, yo encuentro que eso es súper sano porque si no te vuelves un esclavo, un vil esclavo del sistema tal como padecen muchos profesores sobre todo del sistema privado de educación donde son empleados,

simplemente empleados que tienen que hacer lo que les dice la dirección y punto ya... aquí no hay convicciones entre medio, lo único que importa es que el estudiante saque un buen promedio a fin de año, saque un buen promedio en la PSU y a usted que no le interese la vida del estudiante, que no le interese nada, usted solamente pase el contenido y preocúpese que el estudiante saque una buena nota, eso es lo que hacen en los colegios privados, entonces yo creo que acá el hecho de darle un espacio a los profesores a que vayan desarrollando su propia pedagogía es muy inclusivo porque no tan solamente aporta al desarrollo personal de los estudiantes, sino que al desarrollo también personal de las personas que trabajan también ahí que es un... es voluntariado todos los que trabajan ahí, hacemos voluntariado entonces también es bien gratificante para nosotres, también los profesionales, los adultos, practicantes que llegan a trabajar ahí, los tesisistas para ellos también porque también tienen que tener un espacio si tú cuando sali' de la Universidad uno no sale con todo listo ya tengo la vida solucionada, no es así, entonces esa cierta libertad que te da la escuela yo creo que responde a... a posiblemente este principio de inclusión.

M.P.: Si, sí, me queda muy claro, Romina. Bueno ahora viene otra pregunta y siento que es un poco redundante.

E3: A ver...

M.P.: Dice: ¿De qué manera sus prácticas se relacionan con el currículum trans feminista postulado por la escuela en su Proyecto Educativo Institucional?

E3: Eh... bueno, eso claro, tiene que ver eh... se relaciona ¿la pedagogía qué hago yo con el proyecto educativo transfeminista de la escuela?

M.P.: Sí.

E3: Bueno en mi caso es súper eh... estrecho, ya, es súper estrecho porque yo soy trans, trabajo temas de educación sexual integral, entonces eh, para mí es concordante, es concordante lo que tiene... digamos entre lo que dice el proyecto educativo y las prácticas que responden a mis

propias convicciones como persona trans, o sea si tú me lo preguntai' a mí personalmente yo en la escuela tengo todo lo que nunca tuve creo, yo creo que personalmente yo lo hago por eso, entonces eso me gratifica a mí también y me... claro yo no recibo remuneración ni nada, pero de alguna manera me siento pagada también en el sentido que voy saldando cuentas de las cuales antes nunca pude saldarlas, las saldo ahora y eso también me... me contribuye a mí, a mi desarrollo personal ya, entonces en mi caso es bastante íntima la relación entre el proyecto educativo y la pedagogía que yo trato de hacer y que trato de desarrollar en la escuela.

M.P.: Buena Romina, gracias y claro me... es como directamente desde tu experiencia.

E3: O sea... claro si, si claro yo siempre recuerdo, yo creo que a todos nos pasa también, nosotros somos seres súper emocionales entonces yo recuerdo cuando estaba en la básica no sé la escuela en general, las cosas yo siento que a lo mejor hicieron falta y... y claro me parto desde ahí también, desde la emoción ya, la emoción también me motiva a estar ahí y estar en el mundo de la educación en general eh... a mí me motiva bastante.

M.P.: Claro es un mundo que se está como construyendo en la educación, o sea yo siento que son cosas que no se hablaban en educación. Yo cuando entre por ejemplo nunca escuche que era algo que no se hablaba.

E3: Claro, antes no se hablaba esto, esto no se hablaba así como dices tú, entonces mmm... claro yo siento que ... Yo siento que yo contribuyo y eso me hace sentir bien, me hace sentir valorar mi trabajo y me hace sentir viva también po'... seguir estando parada haciendo algo, entonces le da sentido a mi vida también po', entonces...

M.P.: Es importante.

E3: Claro, sí.

M.P.: Qué bonito eso pa' tu voluntad como de pedagoga.

E3: Si, si, le da sentido eso, así que na' po' hay que seguir.

M.P.: Oye Romina... si po'. Ahora bueno, es seguir un poco en la misma línea como un poco redundante las preguntas eh... porque dice: ¿Qué prácticas pedagógicas realiza para favorecer los procesos inclusivos dentro del aula?

E3: Prácticas pedagógicas inclusivas... la toma de decisiones que sea de la forma más democrática posible eh... eso es como democratizar el aula ya, desjerarquizar también las relaciones un poco entre docentes y estudiantes en la medida de lo posible cierto, porque de repente uno también está anclado por... por las indicaciones de las sostenedoras o sostenedores cierto, entonces eh... entonces ahí el profesor está entremedio y tiene que hacer esta mediación entre la dirección y los estudiantes, entonces yo como profe de historia igual no sé, trabajo harto transversalmente lo que son los derechos, los deberes eh... a eso, o sea que expresen sus emociones, sus sentimientos, que expresen sus frustraciones eso también es súper importante porque hoy en día el mundo de hoy como que valora la alegría, estar *power*, andar como lechuga fresca las 24 horas del día y resulta que las personas también tienen frustraciones, también tienen tristeza y es importante que se les dé el espacio en el aula a los estudiantes para eso ya, eh... entonces eso es lo que trato haciendo democratizar el aula, aplicar una pedagogía con enfoque de género tanto en los contenidos como en las relaciones que uno pueda tener con ellos y con ellas, no aplicar juicios de valor y prejuicios en relación a las expresiones de género, pero también en relación a otros sistemas de opresión como te decía anteriormente qué tiene que ver con eh... la situación socioeconómica del estudiante ya, erradicar el racismo, el clasismo también eh... valorar la naturaleza, el medioambiente cuidarlo hay otras cosas también, otros principios, valores que no tienen que ver directamente con el género, pero que también son importante desarrollar en la escuela.

M.P.: Claro, y ¿qué prácticas pedagógicas desarrolla en relación con la construcción de identidades de género de los estudiantes?

E3: Eh... bueno, visibilizar eh... digamos acontecimientos de la actualidad cierto, estar al tanto siempre de eso que vean noticias, hablar de esas temáticas, eh... conmemorar los días especiales cierto que tiene que ver con la comunidad LGTB, que tienen que ver con la comunidad trans, que tienen que ver con el movimiento feminista, salir a marchar, una vez también salimos a

marchar después del estallido social, fuimos al museo de la memoria o sea estar conectado tener un vínculo con el medio ya, eso también es importante, pero como te decía eh... acá lo fundamental es el enfoque de género, o sea en materia de identidad sexual, los niños de identidad de género es eso, es aplicar una pedagogía con enfoque de género también un poco para que... el enfoque de género no es una receta, no es una receta que yo la lea y diga ah ya este es lo que tengo que aplicar, no, el enfoque de género es actuar de la manera más equitativa posible ante cualquier situación que se te presente, en establecimientos de educación. Es que pueden ser múltiples y diversas.

M.P.: ¿Y cómo cree que esas prácticas pedagógicas influyen en los procesos inclusivos?

E3: O sea, de manera positiva. El enfoque de género tiene un impacto significativo en la inclusión.

M.P.: y... esto es un poco lo mismo, pero viéndolo desde lo macro, desde la escuela y dice... ¿Qué rol cree usted que cumple la "Escuela Amaranta" en la construcción de identidades de género de los estudiantes?

E3: O sea, un rol fundamental po', porque sin la escuela no tendrían acceso a su derecho fundamental, que es la educación. Entonces, es totalmente significativo el aporte que hace la escuela. Y es un resultado, por lo demás, también, de la violencia y la discriminación que tienen los estudiantes en el sistema educativo chileno. Si la "Escuela Amaranta" no se inició porque a alguien se le ocurrió hacer una escuela. La "Escuela Amaranta" resultó porque hubieron cinco estudiantes que desertaron del sistema educativo porque fueron violentados y discriminados. Y desde ahí, de su necesidad de poder seguir estudiando se creó la escuela de manera como... eh... Espontánea. La escuela se gestó así, de manera espontánea. A nadie se le había ocurrido hacer una escuela para niños trans. Entonces es un... el aporte que hace es un aporte, pero al mismo tiempo, o sea, es un resultado de algo que al mismo tiempo es un aporte para todas las personas que conviven ahí en la comunidad educativa. Es un aporte tremendo, o sea, no tan solamente para los estudiantes como te decía yo, sino que también para los propios profesores. Para mí,

por ejemplo, pa' mí también fue fundamental pararme en una sala como profesora, y no como un profesor, como el sistema en algún momento me obligó a serlo.

M.P.: Es como que en realidad la escuela es parte como constante de la construcción de la identidad de género de los estudiantes, ¿o no?

E3: Por supuesto, porque ahí tienen los referentes, los referentes de mis compañeros, las compañeras. O sea, imagínate para un estudiante trans que fue discriminado, donde todo el mundo se burlaba de ti, llegar a una escuela donde tu compañero es trans, donde todos tus compañeros son trans, donde tu profesora es trans. Entonces, esto les cambia totalmente la cosmovisión de la vida, o sea, el desarrollo de la identidad de ese estudiante va a ser mucho más satisfactorio, independientemente que tenga miles de obstáculos el día de mañana [pequeña interferencia]... por lograr o cuando salga de la universidad, eh, el impacto que tiene estar estudiando en una escuela en donde la mayor parte son estudiantes trans es tremendamente positivo para ellos en la construcción de su identidad.

M.P.: Claro, me imagino que pueden, aparte de ver otras realidades, como empezar a comprender cosas que en otros lados no se hablan. Como hablar de identidad de género, orientación sexual, que son cosas que antes se invisibilizaban po'.

E3: Claro, exacto.

M.P.: Oye Romina, muchas gracias. ¿No sé si quieres agregar algo más?

E3: Eh... No, o sea, es que, eso, eh mm... ¿Ustedes de qué universidad son?

M.P.: De la UMCE, de Dife.

E3: Ah, de dife, ya, oye, pero ustedes, ah también son, ya. ¿Oye y ustedes hablaron, eh, con la Xime y la Evelyn?

M.P.: Si, con la Xime hicimos el contacto.

E3: Ah ya, y ustedes son, están en la tesis.

M.P.: Si, sí, estamos haciendo la tesis.

E3: Sí porque yo tengo estudiantes de Dife igual, porque yo estoy haciendo clases en el Minor, en el Minor de transversalidad en la UMCE, y a veces tengo estudiantes de Dife, pero son para los que tienen la... ay ¿cómo se llama? El, la forma curricular.

M.P.: Si po', si po', porque nosotros no teníamos electivos.

E3: Claro, eso sí.

M.P.: Tengo un amigo que estuvo en el curso electivo con otro profe, y claro ellos [interferencia], de física.

E3: Ah, ya, ya, sí. Ah mira que bueno, que buena. Bueno, eso, Matías, Bueno, ahí cualquier cosa, no sé, me puede hablar al *WhatsApp*, eh, de repente yo no tengo tiempo, pero si tienen alguna otra duda o si quieren preguntar algo más por último les puedo mandar un mensaje de voz.

M.P.: Oye Romina te pasaste, muchas gracias en serio por la disposición, se agradece caleta.