



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Configuración de procesos de construcción de género e infancia en un espacio educativo dirigido a niñas trans: Estudio de caso de la Escuela Amaranta.

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y
Título de Socióloga

MARIELA IGNACIA PAREDES REINOSO

Profesora Guía: Alejandra Ramm

Marzo, 2020

*Dedicado a les niñes, adolescentes y profesoras trans
de la Escuela Amaranta y de todos los territorios.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi mamá por estar siempre de todas las maneras posibles. Por su gran paciencia y generosidad en este largo proceso universitario y ser mi ejemplo de profesional. Por nuestra aventura por la Carretera Austral y los profundos paisajes y conversaciones del camino.

A mi papá, por estar constantemente atento a mi proceso de investigación, ayudarme revisando mis escritos y darme contribuciones que me animaban a seguir trabajando.

A Lionel, mi amor, inteligente, disciplinado y cariñoso. Por acompañarme desde los inicios de esta investigación, siempre dispuesto a conversar de la tesis y abrazarme cada vez que lo necesité, animándome todos los días a trabajar por mis metas, siendo una persona muy importante en este proceso académico y en mi vida.

Gracias a Luna, Manuel y Ámbar, mis amadas sobrina, sobrino y hermanita (que hoy tienen 4, 3 y 7 años). Por ser las primeras niñas y niño con quienes comencé a vincularme tan cercana y profundamente en estos años de adultez y me recordaron las maravillas de la niñez, jugando, riendo y conversando en tardes divertidas, entre la ternura y la alegría. Queridas niñas y niño, que han sido fuentes confiables y fundamentales de información, con ustedes aprendí cosas muy interesantes de las construcciones de género en la infancia, las cuales inspiraron esta tesis y sobre las que iremos hablando mientras van creciendo. Les amo profundamente.

A mi hermano Matías y mi familia entera, por su alegría, fortaleza y hacerme sentir siempre amada.

A mis amigas y amigos con quienes recorrimos juntos este proceso de investigar: Ignacio, Alejandra y Ariel, por acompañarnos en momentos buenos y difíciles de la tesis, por escucharnos, aconsejarnos y reírnos siempre, todo fue más entretenido y llevadero con ustedes. A todas las demás amigas y amigos que aportaron con sus oportunos consejos, diálogos, risas y contención.

A mi profesora guía Alejandra Ramm, por su fundamental exigencia, rigurosidad y compromiso, con quien aprendí enormemente en cada revisión y reunión.

Finalmente y especialmente, a la directora, coordinadora académica, profesores y profesoras, niñas y adolescentes de la escuela Amaranta. Por su gran disposición y confianza, por permitirme conocerles y generar juntos conversaciones tan interesantes que me hicieron reflexionar y aprender mucho. Por su valentía y compromiso para luchar todos los días por las transformaciones sociales que necesitamos.

Agradecida.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 7

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 10

1. Historia de la Infancia en Chile..... 10

2. Historia de la Educación en Chile 15

3. Infancias trans 17

4. Escuela Amaranta 22

5. Pregunta de investigación 24

6. Objetivo General 24

7. Objetivos Específicos 24

8. Relevancias..... 24

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 26

1. Género 26

2. Educación..... 33

3. Infancia..... 38

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA..... 44

1. Tipo de investigación..... 44

2. Tipo de diseño..... 44

3. Técnica de producción de datos..... 45

4. Técnica de análisis de datos 47

5. Muestra 48

6. Consideraciones éticas 48

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... 51

1. La escuela como espacio de configuración de la infancia trans..... 51

2. Género: procesos de construcción y deconstrucción social 68

3. Transición dual en la infancia: identidad de género y rol de actores sociales76

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 90

BIBLIOGRAFÍA 101

ANEXOS 105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Foto de la entrada de la Escuela Amaranta66

Figura 2: Foto banderas trans y homosexual afuera de la sala de clases.....67

Figura 3: Foto de niños jugando en el parque.....67

Figura 4: Foto de niños en la sala de clases.....68

Figura 5: Dibujo contra la homofobia. Consuelo 9 años.....86

Figura 6: Texto. No a la transfobia.....87

Figura 7: Dibujo. No a la transfobia.....88

Figura 8: Comic. Marcha 8 de marzo 2019.....89

Figura 9: Tabla de aplicación Teoría Relacional de Género: Elaboración propia.....105

RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso sobre la primera escuela dirigida a niñas trans en Latinoamérica. A partir de un enfoque emocional y con perspectiva de género, el espacio educativo de la escuela Amaranta acompaña a las infancias trans y potencia su rol de actores sociales a través del protagonismo y visibilización. La contribución de esta tesis es mostrar cómo pueden transformarse los espacios educativos en pos de disminuir la brecha de desigualdad social por razones de género.

La investigación se enfoca en comprender los procesos de construcción de género e infancia en este espacio educativo desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección. Para lograr dicho objetivo, se recurre a herramientas metodológicas que incluyen siete entrevistas semiestructuradas a integrantes del cuerpo docente y dirección, además de cinco jornadas de observación participante en la escuela.

La reflexión sociológica permite comprender que el género y la infancia son procesos históricos que se configuran de acuerdo a múltiples factores estructurales, culturales, simbólicos, emocionales y biográficos, los cuales están en constante transformación y siempre operan en relaciones de poder. Desde esta perspectiva se pudieron identificar interesantes resultados emergentes en la investigación. Entre estos, se reconoce una enriquecedora interacción entre las niñas y sus profesoras trans, y a su vez, la profunda significación que adquiere para ellas ejercer su labor educativa de acuerdo con su identidad de género, expresando sentir seguridad y coherencia entre su vocación, identidad y lucha política. Del mismo modo, se denota una alta valoración de esta escuela por parte de las niñas trans, quienes manifiestan sentir bienestar, en contraste con sus anteriores experiencias educativas. Además, se resalta la importancia de esta escuela para las niñas, niños y profesores cisgénero, identificando grandes aprendizajes y transformaciones en sus construcciones de género.

A partir de este estudio de caso se observa que la escuela Amaranta como espacio de socialización es un territorio fructífero para comprender el género y las infancias desde otras perspectivas, donde la lucha por la justicia social es un trabajo cotidiano.

Palabras clave: Infancia, género, educación.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos viendo la primera generación de niñes¹ trans que están viviendo su identidad de género abiertamente en Chile. Dado que el bienestar emocional de las niñas, niños y niñes depende del apoyo, afecto y libertad que tengan para expresar libremente su identidad, es crucial que tanto la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto les acompañe en el momento presente de sus vidas. Sin embargo, las posibilidades que tienen les niñes trans de ser reconocidas/os, respetadas/os y nombradas/os de acuerdo con su identidad de género, se ven condicionadas por los obstáculos de un entramado social que estructura a la escuela como un espacio que segrega a las disidencias sexuales. La estructura del sistema educativo y las relaciones basadas en un paradigma sexista y heteronormativo, castiga a las y los estudiantes de múltiples formas y con distintos niveles de violencia mediante la invisibilización, exclusión y acoso escolar.

Sin embargo, en esta investigación no solo se trata de evaluar cómo la educación tradicional reproduce la cultura transfóbica, sino que se enfoca precisamente en reflexionar cómo la perspectiva y experiencia educativa se cuestiona y transforma. Con esta finalidad se indaga en la primera escuela latinoamericana orientada a la educación y acompañamiento de niñes y adolescentes trans, e inclusiva con estudiantes cisgénero². A partir de los datos producidos mediante la técnica de observación participante y entrevistas semiestructuradas se analizan los procesos de construcción de género e infancia en el espacio educativo de la escuela Amaranta desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección. Un espacio educativo lleno de aprendizajes, desafíos y propuestas, para contribuir a comprender la educación y el género desde experiencias de transformación social.

Esta investigación se desarrolló en el transcurso de los debates ciudadanos y legislativos en torno a la Ley de Identidad de Género. Desde un principio se discutió la integración de niñes menores de 14 años, pero esta fue rechazada. La última etapa de esta tesis coincide con la entrada en vigencia, en diciembre de 2019, de la

¹La presente investigación está redactada con un lenguaje inclusivo que reemplaza las vocales “a” / “o” que indican femenino/masculino, por la vocal “e”. La intención de este ejercicio lingüístico es nombrar a las personas de acuerdo con sus propias identificaciones, respetando su identidad de género y en algunos casos, su no pertenencia a un género binario, tal como lo hacen en la Escuela Amaranta.

² Cisgénero hace referencia a las personas que sienten una adecuación con su género asignado al nacer. El prefijo cis significa “de este lado” y trans, “del otro lado”. Cis proviene del latín y se utiliza también en el lenguaje de la Química.

Ley de Identidad de género para mayores de 14 años y la constatación de cientos de personas que acudieron al Registro Civil a cambiar su nombre legal y sexo registral. Si bien esta ley es un avance, es insuficiente. Primero, porque faltan les niñes. Segundo, porque la violencia hacia personas trans tiene un carácter estructural en Chile, les siguen matando, agrediendo, invisibilizando y sus derechos laborales, de salud y de educación no están garantizados.

Además, la investigación finaliza en un momento histórico en Chile, tras más de cuatro meses de movilizaciones a nivel nacional con demandas por una vida digna. En estas movilizaciones, la identidad de género y los derechos de las personas trans fueron demandas marginales, escasamente visibilizadas y levantadas por unas pocas organizaciones que trabajan estos temas. La escuela Amaranta, desde su trinchera situada en la Junta de Vecinos de Villa Olímpica, aportó en la visibilización mediante la participación en actividades y registros fotográficos de les niñes en la escuela con carteles aludiendo al derecho a la identidad de género y el respeto.

Esta tesis se organiza en cinco capítulos. El **capítulo I** presenta la *Formulación del Problema*, donde se dan a conocer los antecedentes de la *Historia de la infancia en Chile, Historia de la educación en Chile, Infancias Trans y Escuela Amaranta*. Al final de este capítulo, se presentan la *Pregunta de investigación, Objetivo General y Objetivos Específicos*. El **capítulo II** corresponde al *Marco Teórico*, donde se desarrollan los conceptos principales: Género, Educación e Infancia. El **capítulo III**, referente a la *Metodología*, contiene los siguientes apartados: *Tipo de investigación, Tipo de Diseño, Técnica de producción de datos, Técnica de análisis de datos, Muestra, Consideraciones Éticas, Presentación de los profesores entrevistados*. El **capítulo IV** presenta los *Análisis de los Resultados*, subdividiéndose en tres apartados: *La escuela como espacio de configuración de las infancias trans; Género: procesos de construcción y deconstrucción social; Transición dual en la infancia: identidad de género y nuevos actores sociales*. El **capítulo V** corresponde a las *Conclusiones*. Finalmente, se presenta la *Bibliografía* y los *Anexos*.

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En esta investigación se estudió el espacio educativo de la escuela Amaranta, integrado por estudiantes y profesoras/es trans y cis, quienes luchan por la visibilización, dignidad y derecho a la educación de la niñez trans. En este espacio educativo se identifica una relación en los profundos procesos de construcción de género del estudiantado, profesorado y dirección, y un impulso al rol de actores sociales en la infancia, configurando el objeto de estudio que se busca comprender. Para entender el problema de investigación es necesario conocer los cambios en las interpretaciones sobre la infancia en la historia de nuestro país y una breve contextualización histórica de la educación, para situar el contexto educativo de les niños. Además, se precisan antecedentes de la infancia trans y de la escuela Amaranta. De este modo, la formulación del problema está organizada en cuatro apartados: Historia de la infancia en Chile, Historia de la educación en Chile, Infancias Trans en Chile y Escuela Amaranta.

1. Historia de la Infancia en Chile

Si bien las infancias son heterogéneas y la intersección de la edad con otras variables, como la clase social, la etnia y el género, marca diferencias cruciales entre las vivencias de unos y otros, la historia de la infancia tanto en Chile como en contextos internacionales exhibe una transversal vulnerabilidad.

Al hablar de infancias en Chile desde una mirada de la historiografía, fundamentalmente a partir del trabajo de Jorge Rojas (2010) “Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010”, se devela que, si bien la protección de la niñez ha ido progresivamente aumentando, hay ciertos elementos que atraviesan todas las épocas, aunque con diferencias cuantitativas en las últimas décadas.

Las altas cifras de vagancia, abandono parental, trabajo infantil, mortalidad, morbilidad y la baja escolaridad de niñas y niños, configuran el panorama que fue identificado como el “problema social de la infancia” a finales del siglo XIX, siendo paulatinamente crecientes los esfuerzos de diversos actores e instituciones para generar mejores condiciones en la vida de las niñas y niños. Antes de esta época la infancia como tema social específico era escasamente considerado en el ámbito público, menos aún el ámbito político, cayendo solo en la responsabilidad de las familias. Se trataba de una categoría social subalterna en todos los sentidos, debiendo regirse en forma absoluta por la autoridad paterna. Los límites entre la

infancia y la adultez en muchos aspectos no estaban muy definidos, manifestado, por ejemplo, en que no era extraño que los niños participaran de “espacios de adultos”, y sus vestimentas eran una especie de versión pequeña de las ropas de personas adultas, sin existir gran distinción entre ambas. La escuela era prácticamente el único espacio público donde la infancia tenía un lugar específico dentro de la sociedad (Rojas J. , 2010). En concordancia con Rojas, René Salinas en “La historia de la infancia, una historia por hacer” (Salinas, 2011) indica que a finales del siglo XIX la niñez no era un grupo particularmente relevante para las sociedades, como explica en la siguiente cita.

Hay un cierto consenso en la historiografía de la infancia en el sentido de destacar que en las sociedades antiguas el niño interesaba relativamente poco, aunque nunca se desconoció que era, en última instancia, el fin que justificaba el matrimonio. Probablemente se le vio más como un futuro adulto, y en consecuencia su importancia estaba más en su utilidad futura que en su realidad presente. (Salinas, 2011, pág. 14)

Como indica René Salinas (2011), la niñez ocupaba un rol específico en la sociedad casi exclusivamente en función de su existencia posterior. En su crecimiento, las niñas y niños debían aprender las pautas de comportamiento a través de la educación doméstica, donde intervenían factores como las condiciones económicas de la familia, los modelos a imitar, el entorno urbano o rural y “la apelación a pautas culturales del pasado para la formación del adulto futuro” (Salinas, 2011). En alusión a las reflexiones del historiador español José María Borrás, Salinas indica que “se sociabilizaba para el futuro, pero se transmitían contenidos en su mayor parte procedentes del pasado”. (Salinas, 2011, pág. 29)

La preocupación social por la protección de la infancia comenzó a manifestarse a finales del siglo XIX. A raíz de los procesos de modernización del país, de urbanización y el crecimiento económico, comenzaron a volverse más evidentes las precarias condiciones de vida de gran parte de la población infantil, evidenciándose como un problema social.

El interés por la infancia se expresó en variadas formas. Los avisos comerciales proliferaron, aunque siempre orientados hacia un público exclusivo. Los juguetes comenzaron a ser objetos apreciados, mientras más se asentó la idea romántica de que los niños “debían” ser felices, por sobre las diferencias sociales. Tener un juguete era una evidencia de que eso era posible de conseguir. (Rojas J. , 2010, pág. 209)

A principios del siglo XX surgieron las primeras iniciativas para resolver la vagancia y delincuencia en menores de edad, gestándose políticas públicas y algunas instituciones como correccionales en Santiago, Talcahuano y Chillán, las cuales eran financiadas principalmente por el Estado o a través de la Iglesia Católica.

Asimismo, se crearon las primeras leyes que penalizaban a los padres bajo la figura de “abandono” (Rojas J. , 2010, pág. 209)

Al mismo tiempo, como sucede actualmente, no es lo mismo ser niño que niña. Si hoy nuestra sociedad tipifica en roles y estereotipos sexistas desde el momento de nacer, en las sociedades más tradicionales esto estaba aún más arraigado y los sesgos de género eran más profundos. Como señala Salinas, “Es claro que había una diferenciación educacional entre niños y niñas muy desmedrada para estas últimas, que eran consideradas por naturaleza como inferiores, y a las que una instrucción más acabada podía deformar sus débiles mentes...” (Salinas, 2011, pág. 29) y agrega que “Toda su formación estaba orientada a ayudar y sustituir a la madre cuando fuese necesario, por lo que aprendían desde muy pequeñas a ocuparse de los trabajos domésticos” (Salinas, 2011, pág. 29).

Durante la época de 1920 y 1950 se crearon políticas preventivas de salud, reformas educacionales y regulación del trabajo infantil asalariado. “La preocupación hacia el niño, que caracterizó al período anterior, se mantuvo, pero ahora instalada en un escenario menos polarizado, enmarcado en un consenso respecto del papel que le cabía al Estado en la función de proteger a los niños.” (Rojas J. , 2010, pág. 325)

En el año 1959 las Naciones Unidas proclamó la declaración de los Derechos del Niño, indicando como primer principio que estos fueran “reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia” (Rojas J. , 2010, pág. 486). Esta declaración fue producto de las ideas en torno a la infancia que se estaban instalando desde la década de 1920 y que velaban por los derechos a la alimentación, al juego, al amor, a tener un nombre y una educación gratuita; con todo, “Una novedad fue la alusión al “interés superior del niño”, como “principio rector” de quienes tenían la responsabilidad de su educación y orientación, en particular los padres” (Rojas J. , 2010, pág. 486)

El mismo año, en Chile fue publicado uno de los primeros libros sobre educación sexual para niños, llamado “¿De dónde vienen mis hermanitos?” de Renate Sternaux-Fischer, quien tradujo y adaptó el texto. El libro tenía un formato de conversación entre una madre con sus hijos e incluía dibujos en blanco y negro, “Sin descalificar de raíz el “mito de la cigüeña”, una metáfora de la concepción, la obra muestra la forma en que se produce la reproducción, haciendo un paralelo con la naturaleza” (Rojas J. , 2010, pág. 489). La divulgación de este libro en la época es

una manifestación de las tantas transformaciones sociales que se estaban viviendo respecto a la infancia y la crianza, las cuales se fueron gestando lentamente, haciéndose más visibles en la década de 1960. Respecto a la maternidad, comenzó una política de planificación familiar producto de la preocupación ante las altas tasas de aborto, que según algunos estudios alcanzaban un tercio de los embarazos. “A consecuencia de la masificación del control de la natalidad, muchas parejas comenzaron a postergar la maternidad, a limitar el número de hijos o a regular la distancia entre uno y otro” (Rojas J. , 2010, pág. 492). Estas políticas, sumadas a los cambios culturales, tendrían consecuencias visibles décadas después al transformarse la distribución poblacional por edades del país.

Si bien en la segunda mitad del siglo XX había en general un consenso sobre la necesidad de transformaciones profundas, el clima político polarizado entre modelos socialistas, capitalistas reformados, nacional popular o social cristiano configuraron un escenario internacional que en la posguerra alineó a los países en dos bloques. En este contexto, fue dominante el clima de sospecha, “esto se vio reflejado en las contiendas electorales, que se polarizaron en la defensa de los diferentes proyectos en pugna y en las que la figura del niño adquirió creciente importancia como recurso propagandístico electoral” (Rojas J. , 2010, pág. 612). En Chile se usó la figura de los niños para representar distintas ideas. En la candidatura de Jorge Alessandri la infancia se identificaba con la inexperiencia, no con el futuro, usando propaganda con enunciados como “¿le entregaría usted un revólver a un niño?”. En el siguiente, se veía a un niño manejando una locomotora: “¿le entregaría usted esta locomotora a un niño?”. Poco después se le agregó la frase: “¿o a un inexperto?” (Rojas J. , 2010, pág. 612). En respuesta, la candidatura de Eduardo Frei usó también la niñez como símbolo y “arremetió con un aviso de prensa donde se mostraba a unos niños con unas armas de juguete, con una frase alusiva: “no odie a los niños. Vote por Frei” (Rojas, 2010, p. 612). Por su parte, la izquierda relacionaba a la infancia con el futuro y el bienestar, “uno de los lemas más conocidos de la campaña de Allende fue tomado de Perón: “en la nueva Argentina los niños son los únicos privilegiados”. (Rojas J. , 2010, pág. 613). Las políticas de infancia no fueron el centro de las candidaturas, sin embargo, éstas permiten comprender la incipiente utilización de la figura de la niñez en el ámbito público y político, evidenciando a su vez las contraposiciones simbólicas atribuidas desde los distintos sectores políticos.

Hubo cambios sustanciales en la preocupación por la infancia surgidos a mediados del siglo XX. La responsabilidad de la crianza ya no era exclusiva de las familias dando paso a una intervención estatal más concreta que iría cambiando la experiencia de la niñez.

La activa intervención del Estado, así como los cambios operados en el plano cultural, comenzaron a cambiar la experiencia cotidiana de muchos niños, empezando por la ampliación de la escolaridad primaria, una mejora en los indicadores de salud y un mayor protagonismo en los propios pequeños. (Rojas J. , 2010, pág. 483)

La ampliación de la escolaridad primaria a ocho años de enseñanza obligatoria es una de las reformas educacionales de 1965 del Gobierno de Eduardo Frei, la cual se profundizará más adelante. Otra de las intervenciones estatales es la iniciativa del Gobierno de Salvador Allende de entregar un litro de leche para cada niño, consistiendo una de las políticas de infancia más significativas de su gobierno.

Ya en la época más contemporánea, como indica Rojas, “tanto a nivel local como mundial, en las últimas cuatro décadas se han producido cambios de notable profundidad que han afectado la experiencia de la infancia” (Rojas J. , 2010, pág. 677). Los cambios en patrones culturales de la familia y de los roles de género, el aumento de escolaridad y de derechos de la infancia, entre otros, son transformaciones que estaban gestándose desde antes, pero, como plantea Rojas en la siguiente cita, múltiples factores ayudaron a profundizarlos y masificarlos en la sociedad:

la interconexión de las economías, la acción de los organismos internacionales y la penetración de la cultura audiovisual han provocado una mayor homogenización de los patrones culturales y han conseguido uniformar los objetivos en las políticas públicas. Prueba evidente de esto es lo que ha sucedido con la actual doctrina de los derechos del niño, que no sólo interviene activamente en las políticas del Estado sino que se ha instalado en el imaginario colectivo, construyendo un nuevo sentido común, que considera a los niños como portadores de derechos. (Rojas J. , 2010, pág. 677)

El sentido común a su vez está permeado por representaciones sociales de la infancia herederas del siglo XVIII, como la inocencia, el predominio del juego y la fantasía, la responsabilidad de la familia y la escuela en su entrada al mundo social, y que debe ser protegida (Rojas J. , 2010, pág. 775). Con ello, también devienen imaginarios que caracterizan la niñez como una etapa carente de autoconsciencia y autodeterminación. Sin embargo, como se profundiza más adelante, se puede sostener que las niñas y niños tienen mucho que decir sobre la sociedad de la que son parte y sobre su propia identidad, y es el rol de la sociedad en su conjunto acompañarlos en un crecimiento centrado en su bienestar, siendo sujetos cada vez más activos y transformándose en actores sociales.

2. Historia de la Educación en Chile

La educación en Chile ha ido transformándose de acuerdo con diversos factores culturales, económicos y políticos, proceso en el cual las reformas educacionales si bien han sido claves en los cambios necesarios para generar mayor cobertura escolar y cambios -más cuantitativos que cualitativos- en la enseñanza, no son suficientes. Siguen siendo muchos los desafíos para llegar a una educación integral donde se conciba a las niñas y niños como sujetos activos de su aprendizaje, y donde se valoren las diferencias entre ellos y ellas no como un problema sino como una contribución. A continuación, se hará una breve síntesis de algunos hitos que marcaron la historia de la educación en Chile, que, sin aspirar a ser exhaustivo, permita comprender el contexto que vivimos hoy en día.

La Reforma educacional de 1928 marcó un cambio significativo respecto a la incorporación -no obligatoria- de la enseñanza conjunta de niñas y niños (coeducación). “El texto planteaba que la organización de la escuela debía ser “familiar” y podía ser coeducativa “en aquellos casos en que el ambiente lo permita y la investigación científica lo recomiende” (Rojas J. , 2010, pág. 330).

En la Reforma educacional de 1965 bajo el Gobierno de Eduardo Frei se propuso una cobertura total de matrículas en la educación primaria bajo el lema “Ningún niño sin escuela primaria en 1965”. Esta implicó la construcción de nuevas escuelas, formación de profesores y entrega de útiles escolares, siendo una de las consecuencias de esta medida la reducción de matrículas en colegios privados. Además, se produjeron cambios curriculares para una mejora cualitativa, que cambiarían las orientaciones de la educación. Esta se centró en desarrollar las potencialidades de las y los estudiantes, estrechar la relación entre la escuela y la comunidad; actualizar los contenidos sobre ciencia, cultura y técnica, en miras a una satisfacción de los requerimientos económicos del país. Además, el rol de los docentes ya no estaría en el centro del proceso educativo, y a su vez, los estudiantes dejarían de tener un rol pasivo en la recepción de los contenidos. De este modo, la idea era desarrollar en ellos y ellas la capacidad reflexiva y el juicio crítico (Rojas J. , 2010, pág. 535).

Desde la perspectiva de Carlos Ruiz, autor del libro “De la República al mercado: ideas educacionales y política en Chile”, no sería el enfoque democratizador el centro de las transformaciones al proyecto educativo, sino más bien su funcionalidad económica.

(...) la Reforma Educacional del Gobierno Frei, que ha sido evaluada en general como una reforma de carácter democratizador, tiene como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización. Esto importa una funcionalización global de la educación al crecimiento económico del país, marginalizándose así otros componentes posibles de una teoría educacional como su contribución a la formación para la democracia o la ciudadanía, y el acceso a formas de saber no instrumental. (Ruiz, 2010, pág. 83)

Posteriormente, a partir de 1973, explica Ruiz, en la dictadura militar la política educativa se orientó en un sentido distinto a las principales tendencias de otros países en la década de 1970, centrándose en la enseñanza básica y concibiendo a la educación secundaria como un privilegio. Esta orientación es un “abandono al principio de igualdad de oportunidades educativas, y del compromiso estatal en apoyarla, significa en realidad un refuerzo a la selección fundada en criterios económicos y, por lo tanto, a la desigualdad social.” (Ruiz, 2010, pág. 105). En contraste, el autor señala que en los países avanzados la educación secundaria ya no era vista como un privilegio, como sucedía en el siglo XIX, sino que se consideraba un derecho de los jóvenes para su formación como ciudadanos, su desempeño laboral posterior, y para conformar la “sociedad del conocimiento” (Ruiz, 2010, pág. 104).

Para Alfredo Prieto, Ministro de Educación del régimen militar y quien colaboró con el diseño de la política educacional que perdura hasta nuestros tiempos, es la familia quien tiene la potestad en primera instancia de educar y con ello, elegir los recintos educativos más idóneos según sus convicciones. Según Prieto,

En la esfera de la educación el sujeto fundamental de la acción educativa es la familia, ya que es ella, como órgano intermedio básico de la sociedad, la que tiene como finalidad propia la formación de los niños, o, por lo menos la elección del sentido global que debe tener esa formación. La función fundamental del Estado en la educación no podría ser por tanto sino una subsidiaria: la de garantizar a la familia libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar ésta su vocación formativa. (Ruiz, 2010, pág. 105)

De este modelo se deriva que “lo fundamental de la tarea educacional les compete a los individuos y a la esfera privada” (Ruiz, 2010, pág. 106), y con ello, la libertad de enseñanza que se concreta en el sistema de subvenciones (Ruiz, 2010, pág. 106). Esta nueva orientación dio inicio al desmantelamiento de la educación pública, donde “El papel del Estado, en este modelo, no es otro que el de un ente meramente normativo y supervisor.” (Ruiz, 2010, pág. 107). En este proceso iniciado en la dictadura militar al instalarse el sistema neoliberal en Chile y “Como ocurre con todos los otros ámbitos de la vida social, también en el campo educacional serán claves la metáfora mercantil y la racionalidad instrumental, caracterizadas por el predominio de una lógica económica de costo/beneficio.” (Ruiz, 2010, pág. 107).

Desde la década de 1990 el modelo educacional mantiene rasgos de continuidad con el modelo neoliberal de mercado (Ruiz, 2010, pág. 132).

En general podríamos decir que las políticas educacionales privatizadoras en Chile desde 1978 hasta la fecha -a pesar del aumento de cobertura en la educación superior desde 1990 hasta hoy- no solo se han mantenido, sino que probablemente han aumentado la desigualdad entre los estudiantes, acercando cada vez más a la escuela y la clase social (Ruiz, 2010, pág. 150).

Ante este diagnóstico compartido también por las y los estudiantes movilizados por la transformación de la educación en Chile, actualmente los mayores cambios se han producido a partir de la participación de actores sociales secundarios y de educación superior. Tal es el caso de la histórica movilización por la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación en el año 2006, la movilización estudiantil por el fin al lucro en el año 2011, las movilizaciones por la gratuidad el año 2013, y la movilización por una educación no sexista en el año 2018. La demanda por una educación no sexista no es nueva, está presente en petitorios del movimiento estudiantil al menos desde el año 2011, sin embargo, fue postergada frente a otros temas considerados como “más importantes y urgentes” (por dirigentes sin perspectiva de género) como el fin al lucro en la educación. El sexismo en la educación está presente en múltiples dimensiones: contenidos curriculares donde el conocimiento producido por mujeres está representado marginalmente, conocimientos considerados femeninos/masculinos, acoso sexual por parte de docentes a estudiantes, discriminación a las y los estudiantes LGBT, entre otros mecanismos que profundizan la acumulación de poder al interior de las instituciones educativas y refuerzan el sexismo en la sociedad.

3. Infancias trans

La variante de género trans se puede comprender como una disconformidad con el género asignado al nacer, en disidencia con los constructos binarios del sistema sexo/género. Ésta ha existido desde los comienzos de los procesos históricos que conocemos, según explica la autora Kim Pérez Fernández-Fígares, comprendiéndose que no se trata de que aparezca en ciertos periodos de la historia y desaparezca en otros, sino que en algunos se acepta y en otros se rechaza y se reprime (Pérez, 2010, pág. 111).

Alrededor del año 2002 comenzó a utilizarse en organizaciones travestis y transexuales chilenas el término “transgénero/a” en quienes no se sentían

cómodas/os con las anteriores designaciones, dado que el ser “travesti” se asocia comúnmente con la prostitución, y “transexual” es un concepto surgido desde el ámbito médico para denominar a las personas que han sido intervenidas quirúrgicamente (Office of the High Commissioner for Human Rights, 2017). De todos modos, las categorías indidentitarias tienen muchas interpretaciones, y es necesario preguntar a las personas cómo ellas se identifican. Algunas personas se nombran como travesti desde un posicionamiento político que reinterpreta y se apropia del concepto. En tanto, la noción de “trans” rompe con la lógica de las categorizaciones rígidas, ampliando las posibilidades de expresión identitaria. En esta investigación se habla del concepto trans en coherencia con su utilización en la escuela Amaranta.

La niñez trans ha existido en múltiples culturas, pero ha sido un tabú en Chile (y en gran parte del mundo) hasta hace muy poco tiempo atrás. A partir de los últimos años se ha generado un auge en la visibilización de su existencia y experiencias en distintos espacios, a partir de manifestaciones en las calles, cobertura en medios de comunicación, cursos de formación en instituciones académicas y de salud, conversatorios y discusiones en el ámbito político institucional y no institucional, entre otros. Asimismo, la niñez trans está siendo lenta pero progresivamente integrada en las agendas de organismos estatales y de promoción de los derechos humanos, tanto nacionales como internacionales.

El informe anual del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) del 2013 identifica que la discriminación contra las personas trans es de “carácter estructural” y que “ciertos sectores de la población están en desventaja en el ejercicio de sus derechos por obstáculos legales o fácticos y requieren por consiguiente de la adopción de medidas especiales de equiparación” (INDH, 2013, pág. 165) Asimismo, el informe presenta como antecedente el documento denominado “Principios de Yogyakarta”, presentado el año 2007 por especialistas, académicas/os, jueces y activistas, entre otros, ante el Consejo de Derechos Humanos, donde se sostiene que

la legislación internacional de derechos humanos afirma que todas las personas, con independencia de su orientación sexual o identidad de género, tienen el derecho al pleno disfrute de todos los derechos humanos; que la aplicación de los derechos humanos existentes debería tener en cuenta las situaciones y experiencias específicas de personas de diversas orientaciones sexuales e identidad de género (INDH, 2013, pág. 166)

Al mismo tiempo, los Principios de Yogyakarta resaltan la responsabilidad de los Estados de tomar medidas en contra de la discriminación basada en relaciones de poder entre los sexos y roles de género, como se sostiene en la siguiente cita:

... los Estados deben adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar los prejuicios y las prácticas que se basen en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en roles estereotipados para hombres y mujeres, y observando que la comunidad internacional ha reconocido el derecho de las personas a decidir libre y responsablemente en asuntos relacionados con su sexualidad, incluyendo la salud sexual y reproductiva, sin sufrir coerción, discriminación, ni violencia (INDH, 2013, pág. 166)

En tanto, el informe anual correspondiente al año 2017 del INDH por primera vez publicó un capítulo específico sobre la niñez trans titulado “Realidad y desafío: niños, niñas y adolescentes trans e intersex en contextos de salud y educacionales”. En este se entregan antecedentes relevantes sobre tratados internacionales, vinculantes y no vinculantes, relacionados con la identidad de género desde una perspectiva de derechos humanos. Entre estos, se encuentra el informe de cumplimiento realizado por el Estado de Chile en el año 2015 ante el Comité de los Derechos del Niño, donde expresa su preocupación “por la persistencia de actitudes y prácticas discriminatorias [...] y actitudes negativas respecto de los niños homosexuales, bisexuales, transgénero e intersex” y una “profunda preocupación por los altos niveles de violencia en los entornos educativos, en particular de actos de intimidación homofóbica y transfóbica” (INDH, 2017, pág. 42)

El informe menciona uno de los primeros estudios en Chile que indaga en antecedentes sobre el estigma asociado al transgenerismo en la niñez y adolescencia, el cual fue realizado por la fundación Todo Mejora en la “Encuesta Nacional de clima escolar en Chile 2016”. Los datos producidos señalan lo siguiente:

El 52,9% de los y las adolescentes trans ha sido acosado físicamente debido a la forma en que expresa su género. Además, el 88,2% señaló haber sido insultado por sus compañeros debido a su expresión social. Asimismo, el 97,2% declaró escuchar con frecuencia comentarios peyorativos hacia personas LGBT, y el 63,9% señaló que este tipo de discriminación provino del personal del colegio, incluyendo profesores. La totalidad de los y las adolescentes trans encuestados dijo sentirse inseguro en ese espacio (INDH, 2017, pág. 48).

Dicho informe del INDH se propone “propiciar el debate y dar pie a estudios más profundos sobre las temáticas indicadas, constatando que a la fecha no existen datos suficientes ni investigaciones acabadas sobre niñez trans e intersex en el ámbito nacional.” (INDH, 2017, pág. 43), dado que se trata de un tema incipiente en el espacio público.

Otro esfuerzo orientado a indagar en las características, vivencias y necesidades de las personas trans fue llevado a cabo por el grupo activista Organizando Trans Diversidades (OTD) mediante la “1ª Encuesta para personas trans y de género no conforme en Chile” (Encuesta T), realizada desde una plataforma virtual y publicada en octubre del 2017. Debido a que esta encuesta fue

respondida por cerca de 150 personas desde una plataforma online, no se puede sostener que los datos sean necesariamente representativos de la realidad nacional de las personas LGBT. Sin embargo, permite tener al menos una idea de las características de la población, ante la ausencia de estudios más representativos.

Uno de los resultados de dicho estudio es la tendencia en la edad en que “las personas trans y género no conforme reconocen que no se adecuaban a lo impuesto, ya que el 41,3% lo reconoce entre los 0 y 5 años, y un 39,4% lo sitúa entre los 6 y 11 años” (OTD, 2017). En suma, el 80,7% de las y los encuestados sitúa a la infancia como el periodo del ciclo vital en el cual identifica su disconformidad con el género asignado, evidenciando, así, la profunda relevancia de la niñez en el proceso de transitar. Sin embargo, los tránsitos se producen en un contexto social de patologización y transfobia que pueden llegar a generar profundos daños en la vida de las personas, pudiendo desencadenar graves consecuencias en los casos más extremos. De acuerdo con los resultados de la Encuesta T, el 56% de las y los encuestados declara haber intentado suicidarse. De éstos, el 9% indica que sus primeros intentos de suicidio fueron al tener entre 1 y 10 años y el 48% indica que fue entre los 11 y los 15 años (OTD, 2017). Estos antecedentes dan cuenta de la violencia a la que en muchas ocasiones se ve expuesta la niñez trans, y de la importancia de hacernos cargo como sociedad de las transformaciones necesarias para el buen vivir de las personas.

Gracias al trabajo de visibilización, denuncia y propuestas de múltiples organizaciones activistas se incorporó en el año 2013 los derechos de les niñes trans en el proyecto de ley de Identidad de Género, siendo aplazado hasta hace poco en el parlamento por objeciones que imponen ciertos sectores políticos y religiosos a la autodeterminación de la identidad de género a partir de la infancia. El día 19 de junio de 2018 la Cámara Mixta del Congreso votó a favor de la inclusión de los mayores de 14 años en esta ley, permitiendo el cambio de nombre en el Registro Civil. La Ley de identidad de género se aprobó en las Cámaras de diputados y senadores el 12 de septiembre de 2018 y entró en vigencia en diciembre de 2019.

Por su parte, el día 18 de junio de 2018 la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó la onceava versión de la Clasificación Mundial de Enfermedades (CIE), en la cual, tras once años de discusión al interior de la institución, se ha determinado excluir a la transexualidad como una enfermedad mental. Dicha actualización del CIE entrará en vigencia a partir del 1 de enero del 2022, dando tiempo a los Estados para planificar y capacitar a las y los profesionales de la salud (El Espectador, 2017). Esta reciente determinación es fruto del trabajo de

agrupaciones LGBT que llevan años rechazando la patologización de la disconformidad de género, dado que contribuye a la estigmatización social, afectando múltiples áreas de su desarrollo como personas.

En el transcurso de los últimos años se han creado diversas instituciones y organizaciones que tienen como objetivo central luchar por los derechos y bienestar de personas trans en el territorio nacional. Entre ellas se encuentran Organizando Trans Diversidades (OTD) y las fundaciones Todo Mejora, Juntos Contigo, Renaciendo, TranSítar y Selenna. Además, a partir del año 2015 está en funcionamiento el Policlínico de Identidad de Género del Hospital Carlos Van Buren de Valparaíso, dedicado a acompañar a personas trans a través de las prestaciones de servicios de psicología y ginecología.

La fundación TranSítar realizó un estudio publicado el año 2017 en el cual resaltan que “buscamos que las vivencias de niñez y juventud trans* no culminen en informes comprobando carencias, sin jamás registrar las luchas ni las resistencias” (Transitar, 2018, pág. 3). Por tal motivo, el estudio registra las experiencias de personas trans que varían entre los 5 y 82 años, así como las acciones concretas de TranSítar en pos de sus derechos sexuales. Uno de los tantos elementos interesantes de dicho informe es el proyecto denominado “Glosario en construcción” en cual sostienen que “no se trata de inventar casillas con géneros nuevos, se trata de visibilizar identidades no hegemónicas, abolir roles y jerarquías” (Transitar, 2018, pág. 60).

La fundación Selenna tiene como enfoque principal a les niñas trans. Se ha construido como un espacio de encuentro, apoyo mutuo, autoformación, visibilización y capacitación, conformándose como una influyente entidad promotora de los derechos de las infancias transgénero. La misión de la Fundación Selenna es “Proteger, acompañar, y fortalecer el desarrollo autónomo, libre y consiente de la infancia Transgénero, a través de la visibilización que dignifique de manera constante e informada el desarrollo de la identidad, en espacios, que valoren la diversidad en todas sus formas, por medio de la empatía y el respeto.”³

Información extraída del perfil de Facebook de la Fundación Selenna:
<https://www.facebook.com/InfanciaTransgenero/>

4. Escuela Amaranta

Es precisamente el contexto actual de denuncia y visibilización del sexismo en la educación cuando surge el proyecto educativo analizado en la presente investigación, el cual se alza como el primer espacio educativo en Chile y América Latina enfocado en niños y adolescentes trans, siendo inclusivo con niñas y niños cisgénero.

La escuela Amaranta, ubicada en la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana, se inauguró el 3 de abril de 2018. Un antecedente de la creación de esta escuela es el trabajo conjunto entre la Fundación TranSítar (hoy llamada Fundación Selenna y de la cual surge la Escuela Amaranta) y el Ministerio de Educación del Gobierno de Michelle Bachelet, quienes elaboraron un informe con el fin de proteger a los niños trans de la discriminación constante en el ámbito académico, la cual conlleva en su mayoría a la exclusión y hasta la deserción escolar. El día 26 de abril del 2017, el Ministerio de Educación envió una circular dirigida a los colegios para resguardar los derechos de estudiantes LGBT, incorporando una serie de consideraciones que hasta ese momento no estaban respaldadas por un protocolo y quedaban a la voluntad de cada comunidad educativa. En la circular se declaran aspectos como la utilización del nombre social del o la niña en vez del nombre legal, así como la utilización de baños y uniformes de acuerdo con la propia identificación, entre otros. Este protocolo se concibió como un avance en materia de identidad de género para los niños, sin embargo, su puesta en práctica varía de acuerdo con los criterios de cada comunidad educativa.

Dado que los obstáculos en el ejercicio del derecho a educarse persisten para los niños trans, la Fundación Selenna comenzó a construir el proyecto educativo llamado Escuela Amaranta, que acompaña a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La modalidad de la escuela es guiar a las niñas, niños, niños y adolescentes en los aprendizajes necesarios para rendir exámenes libres al término del año escolar. Para ello, cuenta con educadores voluntarios de todas las áreas, más profesionales de la salud como psicólogas, fonoaudióloga, enfermera y trabajadores sociales.

En el año académico de 2019 la escuela tuvo más de 50 matriculados, habiendo comenzado con 7 niños. Los estudiantes se agrupan en dos niveles según rangos etarios. Se imparten los ramos de lenguaje, matemáticas, historia, ciencias naturales, inglés, educación física, además de talleres de reforzamiento escolar y otros optativos como yoga, biodanza, teatro y artes. El objetivo de la escuela es

construir un espacio que no pretende ajustarse al currículo oficial, con un énfasis en una educación con perspectiva de género y centrándose en el desarrollo de las y los estudiantes en términos de una mayor autonomía, socialización y bienestar emocional.

Para finalizar el primer capítulo correspondiente a la Formulación del Problema y presentar la pregunta de investigación, objetivos y relevancias, a continuación, se muestra una síntesis que relaciona los antecedentes sobre infancia, niñez trans y educación en Chile. Se puede identificar que las interpretaciones sociales de la infancia han ido transformándose históricamente, de ser sujetos poco considerados en el ámbito público y concebir su importancia prácticamente solo por ser futuros adultos, y, pese a existir una continuidad en la vulnerabilidad de la población infantil, hoy las niñas y niños son reconocidos como sujetos de derecho y comienzan a tener un rol más relevante en la sociedad. Respecto a la educación, esta ha tenido importantes transformaciones en la cobertura de escolaridad y orientaciones educativas, acorde a los cambios culturales, económicos y sociales. Sin embargo, factores como la educación sexista continúan siendo transversales, reproduciendo una violencia estructural contra quienes transgreden las normas de género. La falta de perspectiva crítica sobre las construcciones de género en la infancia que se reproducen en el sistema escolar y la falta de voluntad para generar cambios estructurales, conllevan a que la población infantil transgénero esté en posición de desigualdad frente a la población infantil cis, conllevando en muchos casos a experiencias negativas que afectan su desarrollo. Ambos procesos sociohistóricos que explican la situación de la infancia y la educación actual, sumado a las luchas de organizaciones LGBT movilizadas en la última década por la visibilización y dignidad de la niñez trans, permite comprender el surgimiento de espacios como la escuela Amaranta, donde les niñes trans son acompañados y están potenciando su rol de actores sociales.

Por último, a partir de los antecedentes presentados, la pregunta de investigación busca comprender la configuración de dos procesos en el espacio educativo: construcción de género e infancia. Se considera que el espacio educativo está mediado por elementos simbólicos, dando mayor atención a la producción de significados a partir de los discursos prácticas y relaciones sociales de estudiantes, profesores y directiva. En tanto, el concepto de configuración se entiende como la forma particular en la que se disponen los distintos elementos que intervienen en los procesos de construcción de género e infancia. Esta escuela compuesta por estudiantes y profesoras/es trans y cis, es un espacio donde los discursos, prácticas y relaciones difieren considerablemente de los colegios tradicionales, al potenciar la

autonomía de les niñes en la construcción de sus identidades de género, sin limitaciones sexistas ni heteronormativas, y apoyando a que les niñes tengan mejores herramientas de sociabilización, autoestima y sean sus propios portavoces. De esta manera, se busca comprender estas configuraciones en un espacio donde la educación es transformadora y no solo reproductora del orden social.

5. Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran los procesos de construcción de género e infancia en el espacio educativo de la Escuela Amaranta desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección?

6. Objetivo General

Comprender cómo se configuran los procesos de construcción de género e infancia en el espacio educativo de la Escuela Amaranta desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección

7. Objetivos Específicos

1. Caracterizar el espacio educativo desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección.
2. Distinguir las principales dimensiones de las construcciones de género identificadas por el estudiantado, profesorado y dirección.
3. Indagar en los discursos sobre los procesos de transición de género y rol de actores sociales en la infancia.

8. Relevancias

Esta investigación presenta un estudio de caso sobre un espacio educativo único que transgrede las normas de género y propone otras formas de relacionarnos.

Las entrevistas a los profesores y el trabajo de campo de la observación participante permiten comprender con cierta profundidad los procesos de construcción de género y de las infancias que están viviendo en la escuela. Para los grupos en resistencia, la primera lucha es por la visibilización de sus existencias y demandas de vida digna. Esta investigación, que, al mismo tiempo constituye un área incipiente en los estudios sociológicos, supone una pequeña contribución a esas luchas, para educarnos y aprender sobre las identidades de género y los grandes aportes que los niños trans y sus profesoras y profesores comprometidos con la educación, pueden generar a la sociedad, ofreciendo otras perspectivas del género y las infancias.

La escuela Amaranta y su comunidad educativa son un ejemplo y referente para Chile, Latinoamérica y el mundo al mostrar en la práctica cómo se puede transformar la educación y generar mejores espacios simbólicos y materiales a favor de la justicia social para la niñez trans y la infancia en general.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Los tres ejes teóricos de esta investigación son género, educación e infancia, la relación entre estos configura la conceptualización de la infancia trans en el contexto educativo. Respecto al género, se presentan construcciones teóricas de la socióloga trans Raewyn Connell que ofrece una perspectiva relacional del género. Junto a esto, se utilizan otras propuestas que aportan desde una desnaturalización del orden hegemónico del género y de la violencia estructural que afecta a las personas trans. Además, para situar la discusión históricamente se presenta un recorrido por las transformaciones de la categoría transexual desde los discursos de la medicina, la psicología y de las ciencias sociales. Sobre la educación, se aborda la pedagogía como mecanismo de normalización y reproducción de la violencia de género, la importancia de los enfoques de género de las y los profesores, así como de orientaciones pedagógicas con una perspectiva crítica y de transformación social. Por último, a partir de la Nueva Sociología de la Infancia se comprende la importancia de la niñez en su momento presente, dando espacio para su identificación como actores sociales que construyen progresivamente su identidad. Se cuestionan los modelos de infancia tradicionales y se problematiza la dualidad del concepto de infancia en la sociedad moderna. Además, se señalan los componentes de las socializaciones de género en la infancia.

1. Género

Se entiende el concepto de género a partir de la definición de la socióloga trans Raewyn Connell, según la cual “el género es una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana.” (Connell R. , 1997, pág. 35). Connell usa el concepto “escenario reproductivo” en lugar de una “base biológica” para enfocar la atención en el proceso histórico que involucra el cuerpo (pero sin reducirse sólo a este), y no un conjunto fijo de determinantes biológicas. El género se produce al interior de estructuras definidas de relaciones sociales, la masculinidad y femineidad corresponden a configuraciones de prácticas de género que Connell denomina “proyectos de género” (Connell R. , 1997, pág. 36), siendo una suerte de “tipos ideales” que son desbordados por la multiplicidad de masculinidades y femineidades que existen.

El género, entonces, se constituye en un escenario reproductivo construido históricamente, configurando una estructura de relaciones sociales de poder que no está cristalizada, sino que es más bien dinámica. Además, Connell critica el pensamiento categorial y dicotómico, sosteniendo que éste reduce la diversidad de expresiones del género, entre las que se encuentran la variante trans.

La debilidad conceptual del pensamiento categorial ha sido evidenciada en los análisis de género desde los años ochenta. La biología no produce una simple dicotomía de cuerpos humanos (Fausto-Sterling, 2000). El pensamiento categórico constantemente minimiza la diversidad dentro de las categorías del género. (Connell R. , 2013, pág. 65)

En la misma línea, Judith Butler (2007) señala que el binarismo de hombres y mujeres es un producto cultural y no necesariamente estable:

Si por el momento suponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten solo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo solo dos. (Butler, 2007, pág. 54)

El pensamiento categorial de género, reducido al binarismo biológico y esencialista, es insuficiente como marco interpretativo en esta investigación. Para resolver esta debilidad conceptual del pensamiento categórico, se acoge la propuesta de Connell que plantea estudiar el género desde el marco de la teoría relacional. Según la definición de Connell “la teoría relacional entiende el género como algo que conecta al mismo tiempo las relaciones económicas, afectivas, simbólicas y de poder, y opera de manera simultánea en los niveles intrapersonales, interpersonales, institucionales y de la sociedad en general” (Connell R. , 2013, pág. 66).

De este modo, se da importancia a la interseccionalidad de los componentes que configuran las relaciones y prácticas de género, siendo clave en la interpretación de las experiencias de transición de género en la infancia en el contexto educativo, la cual tiene fuertes elementos afectivos, emocionales, simbólicos y de poder, y opera simultáneamente en procesos de transición internos, en la interacción con el entorno social y en la experiencia en la institución escolar.

La teoría relacional de género utiliza elementos del posestructuralismo, del cual Judith Butler es la principal exponente, añadiendo otros componentes. Recordando a Butler (1990), Connell indica que la autora

“ha enfatizado que el género no es expresivo sino “performativo”. Esto quiere decir que el género no es un nivel de realidad que subyace a la acción, sino que el género está constituido por las acciones a través de las cuales nos conducimos como sujetos

generizados; somos entendidos como masculinos y femeninos”. (Connell R. , 2013, pág. 65)

La teoría relacional interpreta al género no solo como performativo, sino que además enfatiza las transformaciones en los significados de ser hombre y mujer en el tiempo. Al igual que Butler, Connell reconoce los aportes de las prácticas trans en este proceso, como señala en la siguiente cita:

La teoría relacional del género resalta los procesos mediante los cuales los mundos sociales son traídos a la existencia a través del tiempo, la ontoformatividad del género, y no sólo su performatividad. Esto se aplica a los términos que el pensamiento categorial da por sentados, como hombre o mujer. El cambio en tales categorías es evidenciado hoy por las prácticas transexuales y transgeneristas, pero también puede verse en la investigación histórica que traza los significados cambiantes de términos como mujer, esposa y hombre (Horlacher, 2010; Rose, 2010) (Connell R. , 2013, pág. 67)

De esta manera, podemos sostener que esta constitución de la diferencia de los sexos en un sistema binario opera de forma política al traducirse, además, en una hegemonía de la heterosexualidad. En “La nación heterosexual” (2013), Ochy Curiel sostiene que “para construir y mantener la hegemonía, si bien los sectores dominantes recurren en parte a la coerción directa, también precisan de legitimidad que gana a través de construir consenso” (Curiel, 2013, pág. 84). Al respecto, y en referencia a los aportes de la feminista Monique Wittig, Curiel explica que “...el consenso más profundo y duradero ha sido hasta ahora el dogma de la diferencia de los sexos, o, dicho de otro modo, el pensamiento straight, es decir, el régimen heterosexual” (Curiel, 2013, pág. 84). Cristina Garaizabal en el libro “El género desordenado” (2010) señala que en el régimen heterosexual se construyen prototipos de lo masculino y lo femenino definidos como contrarios y complementarios, “garantizando” socialmente la reproducción biológica en la dinámica heterosexual, como explica la autora:

Prototipos que definen la feminidad como el contraluz de la masculinidad, que sigue siendo lo más valorado socialmente y en los que la heterosexualidad aparece como la meta del desarrollo sexual, la preferencia sexual privilegiada, tanto porque es la más adecuada a la finalidad reproductiva que marca el instinto, como porque refuerza la complementariedad de los géneros (Garaizabal, 2010, pág. 146)

A partir del concepto de “heterosexualidad obligatoria” de la autora Adrienne Rich, Catherine Galaz explica que al hablar de heteronormatividad se desnaturaliza la heterosexualidad, aseverando que funciona como un “régimen político, compulsivo e institucionalizado que promueve relaciones de poder desiguales entre los géneros” (Galaz, 2016, pág. 97). Esta regulación sexogenérica se produce al interior de una estructura heteropatriarcal, que Sheila Jeffreys (1996) entiende como “un sistema político sexual que impone el dominio masculino y la misoginia y que por tanto, tiene

en la imposición de la heterosexualidad su principal cimiento” (Jeffreys, 1996, citado en Poblete, 2014, pág. 3). Este sistema de dominación tiene múltiples manifestaciones, entre las cuales se encuentran el privilegio de la población cisgénero y heterosexual en el acceso a recursos y capitales económicos, sociales y culturales frente a la población disidente sexual, produciendo y reproduciendo violencias y discriminaciones (Poblete, 2014, pág. 4). Al ser hegemónica y obligatoria, la estructura heterosexual produce violencia de género hacia las corporalidades e identidades que la transgreden, como explica Butler, “...el sujeto no elige la actuación del género libremente, sino que tal representación de la heterosexualidad es obligatoria, bajo amenaza de sufrir castigo y violencia por cruzar las fronteras del género; aunque la transgresión también provoca encanto y placer.” (Butler, 2000, pág. 49)

En contraposición a la idea transfóbica de que la transexualidad y el travestismo sea una interpretación errónea o un montaje, Butler sostiene que no hay géneros exclusivos de los hombres y mujeres, más bien cualquier género es una imitación de sí mismo para validarse. En palabras de Butler:

El travestismo no es el montaje de un género que en realidad pertenece a algún otro género, es decir, un acto de expropiación o apropiación que asume que el género es propiedad legítima del sexo, que "lo masculino" pertenece al "varón" y lo "femenino" a la "mujer". No hay un género "propio", un género propio de un sexo más que de otro, por eso es que en cierto sentido el sexo es una propiedad cultural. Allí donde opera la noción de "propio", lo hace siempre impropriamente instalada como el efecto de un sistema coercitivo. El travestismo constituye la forma mundana en que los géneros son apropiados, teatralizados, usados y realizados; esto implica que todo género es un tipo de personificación y aproximación. (Butler, 2000, pág. 98).

Desde un paradigma de la diversidad (y la disidencia sexual), se entiende que “la identidad género se configura en un proceso complejo en el que cada individuo, en su singularidad radical, establece una serie de identificaciones, que no se pueden reducir al binomio masculino/ femenino ni vincularse necesariamente al sexo” (Missé & Coll-Planás, 2010, pág. 48).

Las relaciones de poder del sistema de género desencadenan violencia simbólica, física o psicológica, llamada violencia de género, entendida por Ximena Azúa como “cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico” (Azúa, 2016, pág. 43). La violencia de género adquiere un carácter específico cuando la discriminación va en desmedro de identidades de género u orientaciones sexuales no normativas. La Red Iberoamericana de Educación LGBTI en su documento titulado “Sumando Libertades. Guía

iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia” define la transfobia, una dimensión de la violencia de género, consistiendo ésta en una

discriminación específica que sufren las personas trans, ya que desafían la identidad de género asignada en el nacimiento, lo que amenaza el binarismo del sistema sexo/género. Las personas trans están expuestas a un mayor riesgo de exclusión, rechazo y violencia que las personas lesbianas, gays y bisexuales. (Red Iberoamericana de Educación LGTBI, 2017, pág. 10)

La transfobia o también denominada transodio implica un cuestionamiento o negación del derecho a la identidad. Son actos que invisibilizan, denigran, invalidan o ridiculizan a las personas trans, travesti, transgénero, o de género no binario. Estos actos varían entre insultos, bromas o agresiones físicas. La invisibilización institucional o legislativa también es considerada una manifestación de transfobia.

Transgeneridad: discursos biomédico y psicológico

La transexualidad se ha interpretado desde distintas disciplinas, las primeras categorizaciones surgieron desde el campo médico y psicológico a mediados de la década de 1950 en Estados Unidos. Desde ese momento el discurso médico construyó los conceptos de rol de género, identidad de género y transexualismo. En concordancia con Beatriz Preciado (2003), “es muy significativo el hecho de que el concepto de género no apareció en el ámbito de los estudios sociológicos y humanistas, sino asociado a la medicina y a las tecnologías de intervención de la sexualidad” (Preciado, 2003, pág. 3). Ante esto, surge el cuestionamiento acerca de ¿quiénes y a través de qué mecanismos se define qué es normal y qué es patológico en la sexualidad?

A partir de la modernidad se genera un cambio de paradigma en el cual los seres humanos buscan controlar la naturaleza, manifestándose en que la medicina controla los cuerpos, surgiendo las ciencias sexuales.

Los dispositivos institucionales de poder de la modernidad (desde la medicina al sistema educativo, pasando por las instituciones jurídicas o la industria cultural) han trabajado unánimemente en la construcción de un régimen específico de construcción de la diferencia sexual y de género. Un régimen en el que la normalidad (lo natural) estaría representado por lo masculino y lo femenino, mientras otras identidades sexuales (transgéneros, transexuales, ...) no serían más que la excepción, el error o el fallo, monstruoso que confirma la regla. (Preciado, 2003, pág. 3)

Uno de los hitos que marcan el inicio de los estudios sobre sexualidad es el caso llamado “Hermafrodita de Rouen” señalado por Michel Foucault en su clase

dictada el 22 de enero de 1975 en el College de France y registrada en el libro “Los anormales” (2007). En 1675 el médico Duvel hizo un examen exhaustivo de los genitales de una persona hermafrodita (hoy denominadas intersex) y realizó una descripción detallada en su informe médico. Dicha acta médica, dice Foucault, “...es muy interesante, porque en ella vemos lo que podríamos calificar como los primerísimos rudimentos de una clínica de la sexualidad” (Foucault, 2007, pág. 75)

Hasta esos momentos, el discurso médico había sido completamente impermeable, cerrado a ese tipo de enunciación y descripción. Desde entonces, y en referencia, por tanto, al caso del hermafrodita de Rouen, vemos aparecer, y teorizarse al mismo tiempo, la necesidad de un discurso culto sobre la sexualidad y, en todo caso, sobre su organización anatómica. (Foucault, 2007, pág. 77)

En la misma línea, Preciado organiza una historia de la sexualidad, identificando ciertos hitos, como explica en la siguiente cita:

No es hasta el siglo XVII cuando la representación médica de la anatomía sexual produce la diferencia sexual entre lo masculino y lo femenino. Del mismo modo que no es hasta finales del siglo XIX, cuando diversos estudios asociados a la ciencia médica fijaron por primera vez la distinción lingüística y conceptual entre homosexualidad y heterosexualidad, entre perversión sexual y normalidad. Los “sujetos sexuales” aparecen así como una invención moderna que comenzará a cuestionarse hacia mediados de 1950. (Preciado, 2003, pág. 3)

Se puede observar que desde los incipientes estudios clínicos de la sexualidad hasta la actualidad se advierte una continuidad en el paradigma médico regido por el principio de la patología y la corrección, paradigma que perdura cuatro siglos después en el proceso de patologización de la transexualidad.

El término “transexualismo” fue introducido en 1954 por el endocrinólogo Harry Benjamin, quien desarrolló los primeros criterios para su diagnóstico (Missé & Coll-Planás, 2010, pág. 45), “debido a ello en Estados Unidos y en Europa, la información que circula sobre transexualidad está constantemente enmarcada en el discurso científico-médico de la enfermedad, del sufrimiento y sin duda del tratamiento y del cuidado” (Missé & Coll-Planás, 2010, pág. 46).

En 1955, a partir de sus investigaciones sobre intersexualidad, el psicólogo y sexólogo estadounidense John Money designó al “rol de género” para “describir los comportamientos asignados socialmente a los hombres y a las mujeres” (Murgibe, 2018, pág. 3). Money realizó operaciones a bebés intersexuales, justificándolas como “el único medio para posibilitar su adaptación a la vida familiar y a la lógica productiva de la sociedad” (Preciado, 2003, pág. 3). Como explica la autora Laura Saldivia en su artículo “Sin etiquetas” (2007), Money se sirvió de sus experimentos como evidencia de la construcción social de los roles de género, pero, “en sentido contrario a lo que puede parecer, Money nunca cuestionó el supuesto fundamental

de que existen sólo dos sexos” (Saldivia, 2007, pág. 142). Esta asignación del rol de género de Money basada en la apariencia de los genitales, conforma el denominado sexo de asignación que determina los comportamientos y expectativas que se forman los adultos que están con los recién nacidos y que se va reafirmando, “(d)e acuerdo con esta hipótesis, la transexualidad sería un “inadecuado modelo de aprendizaje” debido a “la ausencia del refuerzo de conductas del rol sexual”, o a “una interpretación errónea de esta información”, sostiene Miquel Missé, miembro de la organización de la Manifestación de Lucha Transgénero, Transexual e Intersexual de Barcelona (Missé & Coll-Planás, 2010, pág. 47).

Por su parte, el concepto de “identidad de género” surgió en 1968 a partir de los estudios sobre trastornos de la identidad sexual del psicólogo Robert Stoller, para quien “ésta no es determinada por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género.” (Murgibe, 2018, pág. 3). Considerar la identidad como algo esencial, estable e irreversible se relaciona “con cierto naturalismo (la identidad se derivaría de una u otra manera de las características sexuales biológicas) y con grandes dosis de determinismo psicológico (en los primeros años de vida nos jugaríamos de manera determinante lo que vamos a ser)” (Garaizabal, 2010, pág. 151).

Frente a estas interpretaciones de la sexualidad y el género producidas desde un paradigma científico y “experto”, han surgido sólidos cuestionamientos desde diversas organizaciones sociales a partir de sus propias vivencias. A su vez, algunos sectores de las ciencias sociales intentan contribuir a establecer otros parámetros de comprensión de las variaciones de género desde una mirada de la despatologización. Como señala la autora Beatriz Cavia en “La gestión de lo patológico: Itinerarios de la transexualidad” (2019), “en esta producción experta, las instituciones que siguen contando con la legitimidad para su definición están sometidas a ciertos cambios históricos de la ciencia, también de las ciencias sociales, que entran a formar parte de su interpretación.” (Cavia, 2019, pág. 228). El aporte de las ciencias sociales no radica en establecer nuevas categorías teóricas a las identidades para interpretarlas, sino que el aprendizaje debe venir desde una mirada diferente, relacional, configurándose a partir de las experiencias de apertura y disrupción de la normatividad de género, tal como indican Martínez y Montenegro en la siguiente cita.

No son las identidades las que deben circunscribirse a los lineamientos teóricos o a los paradigmas de turno, sino la producción de conocimiento la que debe mutar para generar espacios materiales y simbólicos más habitables; es la ciencia la que puede aprender de las rupturas y las excursiones extra-normativas y extra-

académicas que llevan a cabo identidades y prácticas no normativas. (Martínez & Montenegro, 2010, pág. 34)

Ante esto, como sostiene la feminista queer Judith Butler, “en este momento, lo que está en cuestión es si los procesos de transición podrán llevarse a cabo con dignidad y con apoyo social o si los modos de regular y patologizar las vidas trans se endurecerán aún más” (Butler, Prólogo. *Transexualidad, transformaciones*, 2010, pág. 3). En tal sentido, esta investigación surge de una búsqueda de conocernos a través del diálogo e intentar contribuir a una mayor visibilización y desestigmatización de la disconformidad de género en la infancia. Los conceptos revisados en este apartado aportan a la comprensión de múltiples formas de interpretar el género desde diversos paradigmas, cuestionando y ampliando las concepciones biologicistas y esencialistas que han primado en los discursos hegemónicos.

2. Educación

El sistema educativo chileno tiene un carácter conservador, en términos funcionales su fin es traspasar ciertos conocimientos generacionalmente dentro de un marco útil a la reproducción cultural y económica. Este mecanismo no es neutro, hay decisiones políticas que determinan cuáles son los conocimientos, discursos y prácticas legitimadas y cuáles quedan marginadas e invisibilizadas según criterios establecidos en el currículum. El currículum explícito integrado en los contenidos, programas y estrategias pedagógicas opera junto al currículum oculto, entendido como el conjunto de normas, valores y relaciones sociales que permanecen encubiertas y con frecuencia están en el plano de la obviedad dentro de la vida escolar. Estas conductas y prácticas sociales influyen en la construcción identitaria de las y los estudiantes (Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005, pág. 74).

Las ciencias sociales han identificado que instituciones tales como el Estado y la escuela están “sustantivamente provistas de género, no sólo metafóricamente” (Connell R. , 1997, pág. 7), la conformación de la escuela es un espacio profundamente generizado (Connell, 1997; Connell, 2001; Sempol, 2013). El sistema educativo y sus instituciones no son neutrales en términos sexogenéricos sino que “despliegan en forma explícita y a través del currículum oculto y nulo pedagogías normalizadoras que refuerzan la heteronormatividad” (Sempol, 2013, pág. 50). El ordenamiento binario de los géneros expresado en uniformes, filas, baños, selección de contenidos, así como la legitimación y condenas de prácticas en el aula, “conforman una forma privilegiada de aprendizaje para los individuos, rigidizando los modelos (en vez de ampliarlos) de identificación existentes a nivel social en el

terreno de la sexualidad y el género” (Sempol, 2013, pág. 50). De este modo, como explica Connell (2001), se constituyen los regímenes de género de las escuelas:

(...) el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad y cosas por el estilo. El conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela. Aunque los regímenes de género varían de escuela a escuela, estos deben acomodarse a los límites establecidos por la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local (Connell R. , 2001, pág. 160)

Desde este régimen de género que impone un marco heteronormativo, la escuela contribuye a la homogeneización y binarismo de los cuerpos a través de la disciplina y la corrección, como explica Cecilia Rocha (2014) en la siguiente cita:

La escuela aporta a la producción de sujetos generizados y sexualizados de forma hegemónica a través de la activación de ciertas “pedagogías de la sexualidad” (Lopes Louro, 2000) por medio de las cuales enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, corrige, aprueba o reprueba, estabiliza, categoriza y marca a los cuerpos que pasan por ella. El fin de este ejercicio es la homogenización y uniformización de los cuerpos, ofreciendo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes solamente formas de ser y estar en el mundo que están construidas de manera binaria y asimétrica (Rocha, 2014, pág. 39).

María Rojas (2018) en un estudio chileno sobre las narrativas entorno a la identidad LGBT en el contexto educativo, sostiene que la reproducción cultural en la educación beneficia a determinadas personas que se encuentran dentro de las categorías sexopolíticas de heterosexualidad e identidad cisgénero,

En este caso, la reproducción está acentuada por el privilegio oculto y permanente que tiene la heterosexualidad dentro de la escuela (Le Mat, 2014), así como la identidad cisgénero (Miller, 2016) en desmedro de otras orientaciones sexuales y expresiones de género que no son abordadas por el currículo explícito (Le Mat, 2014, y Miller, 2016, citado en Rojas, Stefoni, Fernandez, Salinas, Valdebenito, & Astudillo, 2018, pág. 15)

Los privilegios implican contar con mayores y mejores oportunidades vitales, manteniendo un orden social en una estructura claramente diferenciada, oponiéndose a los valores de equidad y no discriminación.

La escuela es un espacio de socialización fundamental, en ella se generan diversos procesos de identificación, subjetivación e interrelación, pero también se produce discriminación, exclusión y diversas formas de violencia (Rojas, Stefoni, Fernandez, Salinas, Valdebenito, & Astudillo, 2018, pág. 14). El ordenamiento hegemónico y rígido es una fuente de transfobia que se expresa a través de dos ejes al interior de las instituciones educativas. Como indica Rocha (2014), por un lado se produce violencia institucional (ejercida por disposiciones generizadas que se manifiestan en momentos, lugares y normas que asumen la binariedad genérica), y por otro lado, violencia ejercida por actores que conforman la comunidad educativa,

como pares, docentes, autoridades y funcionarios (Rocha, 2014, pág. 45). Esta última puede expresarse en violencia física, o en lo que Rita Segato denomina violencia moral, definida como “todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada” (Segato, 2003, pág. 114). En palabras de Segato:

La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de las categorías sociales subordinadas. (Segato, 2003, pág. 114).

Dicha violencia constituye el contexto cotidiano de muchas y muchos estudiantes trans en las instituciones educativas chilenas, quienes se ven constantemente vulnerados en su integridad física y emocional. Las consecuencias en su desarrollo personal y académico se ven fuertemente afectadas, llegando en muchas ocasiones a la repetición de cursos, ausentismo y deserción escolar.

La desigualdad en la educación tiene múltiples dimensiones, más allá de la garantía de acceso a través de políticas públicas de cobertura universal o de la calidad educativa de las instituciones. Existen también desigualdades al interior de la escuela a través de, por ejemplo, diferentes experiencias de participación, reconocimiento y legibilidad de los demás. Cuando existe un contexto propicio para el aprendizaje, donde las múltiples infancias se sienten pertenecientes a un proyecto colectivo y no marginadas ni invalidadas, ahí hay una posibilidad de educación en la que las y los estudiantes se conecten con el aprendizaje y potencien sus habilidades de socialización. Como señala Miller (2015) en el artículo “A queer literacy framework promoting (a) gender and (a) sexuality self-determination and justice”, para que los estudiantes sean autodeterminados y autónomos deben contar con oportunidades dentro de contextos favorables que les permitan sentir seguridad interna.

Las aulas que no afirman la diversidad de género y sexual de los estudiantes, contribuyen a que los estudiantes no quieran conectarse o participar en el aprendizaje. Sin embargo, cuando las condiciones sociales favorables están presentes, los estudiantes pueden experimentar una seguridad interna que tiene posibilidades ilimitadas para que los estudiantes sean “leídos” o “hechos” legibles tanto para ellos como para los demás. (Miller, 2015, pág. 37)

La identificación con los demás, la conformación de una identidad individual y colectiva están en juego en el espacio escolar, y la justicia social no termina en la garantía de acceso, ni siquiera cuando está asegurada la calidad. La justicia al interior de las escuelas se da cuando las infancias y adolescencias pueden crecer

protegidas, escuchadas y validadas por sus pares y profesores y tanto en el currículum explícito como en el oculto

El lema de la “protección a la infancia” en Chile no se materializa en términos estructurales, constituyendo una deuda con las generaciones de infancias en general y en particular con las y los estudiantes LGBT que comienzan a desenvolverse en la sociedad en la posición de una categoría subalterna, sin acceso a la justicia.

Considerando que la identificación surge a partir de procesos de socialización, y atendiendo al rol socializador de la escuela, la cuestión de las desigualdades que se producen y reproducen al interior de ella, conduce a la necesidad de reflexionar sobre la justicia al interior del espacio escolar. (Rojas, Stefoni, Fernandez, Salinas, Valdebenito, & Astudillo, 2018, pág. 15)

La escuela en tanto espacio de socialización fundamental para este grupo etario debe implementar medidas en pos del cuidado de las niñas, niños y niñas que hoy son violentados, vulnerabilizados en su entorno educativo por razones de género.

En este contexto es fundamental el rol que cumplen las y los profesores en las escuelas, el cual puede transformar positivamente la experiencia escolar de les estudiantes trans o puede reafirmar la discriminación que viven. Para esto, Miller (2015) señala la importancia de que las y los profesores se hagan cargo de una educación con un marco de referencia queer (Queer Literacy Framework), que les permita colaborar con su desarrollo y no ser cómplices de la violencia de género y sexual. Al respecto, sostiene Miller, “un QLF importa porque posiciona a los maestros como agentes que, a través de sus enseñanzas, pueden afectar e influir en los adolescentes, no solo ampliar las normas sociales sino también influir en las rutas de la política.” (Miller, 2015, pág. 41)

Lo más crítico es que su ausencia condona una ansiedad que emerge de lo desconocido y eso puede producir y reproducir formas sistémicas de violencia. Los maestros que no emplean un QLF se convierten en conspiradores al no solo reproducir los entendimientos actuales de género y sexualidad, sino también en la reproducción de razones que pueden conducir a la violencia de género y sexual. (Miller, 2015, pág. 47)

La escuela Amaranta define su orientación educativa como una integración de varias pedagogías, entre ellas, la pedagogía crítica, poniendo en cuestionamiento los presupuestos básicos del sistema educativo. La pedagogía crítica propone y lleva a las aulas un sentido crítico de la experiencia escolar que permita a niños, niñas, niñas y adolescentes un desarrollo integral de sus capacidades. Dentro de los supuestos teóricos que dan forma a la pedagogía crítica, están la comunicación horizontal, participación social, significación de los imaginarios, humanización de los

procesos educativos, contextualización del proceso educativo y transformación de la realidad social (Ramírez, 2008, pág. 110). Respecto a la humanización de los procesos educativos se entiende que la educación trasciende la cátedra y se centra en la integridad de los sujetos.

En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. (Ramírez, 2008, pág. 111)

Uno de los objetivos centrales de la pedagogía crítica es producir nuevos entendimientos de la sociedad, a través de una relación bidireccional y horizontal mediante el diálogo entre profesores y estudiantes que permita identificar los elementos simbólicos que oprimen a un grupo social (Ramírez, 2008, pág. 112). Con este enfoque, la comunidad educativa de la Escuela Amaranta está generando interpretaciones de la realidad que hagan más sentido a las infancias trans, “la escuela es un escenario de crítica que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y presenta otros alternativos” (Ramírez, 2008, pág. 113). Se trata entonces, de producir cuestionamientos e indagar en las relaciones entre saber, identidad y poder.

Como sostiene Ramírez, “la humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos” (Ramírez, 2008, pág. 111). Respecto a este punto, la disposición de una educación emocional ha ido progresivamente haciéndose más relevante en el contexto escolar. Las y los profesores tienen un rol fundamental en cuanto a contribuir a una construcción de las emociones centrada en el bienestar de las y los estudiantes, como sostiene Eva Jiménez en la siguiente cita:

Hablamos pues de la “construcción social de las emociones”, poniendo énfasis en la idea de que nuestras propias emociones tienen elementos que cada cual no ha elaborado, pero que se continúa construyendo con la personalidad individual y los factores sociales. Es por ello que nosotros, los docentes tenemos la necesidad de saber cómo debemos contribuir en la construcción de las emociones de cada alumno/a para asegurarles un crecimiento próspero. (Jiménez, 2016, pág. 5)

La orientación emocional en la educación es una dimensión fundamental que en la práctica permite a les niñas crecer y desarrollarse de forma más integral. En la escuela Amaranta este enfoque es muy importante, definiéndose como uno de sus principales lineamientos.

Finalmente, los conceptos revisados en este apartado permiten comprender algunos mecanismos de reproducción cultural de género que operan en las

instituciones escolares, situando así el contexto educativo tradicional. Estos mecanismos producen y refuerzan escenarios de desigualdad en la educación de estudiantes LGTB. En contraposición, y desde una perspectiva propositiva, se muestra que otras formas de hacer pedagogía son posibles, mediante un enfoque crítico y atento a las necesidades de les niñas y adolescentes, ampliando los límites de las construcciones de género sexistas y heteronormativas.

3. Infancia

Desde los nuevos estudios sociales de la infancia se sostiene que, en palabras de Iskra Pavez Soto, las niñas y niños son “actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales” (Pavez, 2012, pág. 94). Este enfoque de la infancia es el que orienta la presente investigación, asumiendo a las niñas, niños y niñas como actores sociales que participan en la construcción de sus vidas, de su entorno y de su identidad.

Las perspectivas más tradicionales conciben la infancia de forma pasiva y en términos fundamentalmente evolutivos, así, las y los niños estarían en una etapa de crecimiento para llegar al estado deseable, es decir, la adultez, “en cuyo momento será integrado en la sociedad, porque se piensa que cuando las niñas y los niños están en la fase infantil no forman parte de la sociedad adulta, sino que habitan un mundo paralelo al de ésta” (Gaitán, 1999). Al respecto, como sostiene Iskra Pavez Soto (2012), estudiar la infancia desde un enfoque que considera a las y los niños sólo como “potenciales adultos” conlleva un interés centrado en las consecuencias futuras de las condiciones de vida presentes, reduciendo la importancia de los impactos en el tiempo presente de sus vidas. Dicha perspectiva se vincula con la posición dual que ocupa la infancia en las sociedades modernas, en la cual las y los niños son protegidos y al mismo tiempo son invisibilizados:

La actual centralidad de la infancia en las sociedades modernas se caracteriza por una dinámica dual: son objetos preferentes de protección, control y estudio, situándose en ellos la potencialidad máxima del progreso o la decadencia de la sociedad, pero a la vez niños y adolescentes suelen resultar invisibles u opacos, en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y a su capacidad de influir en sus entornos. Esta paradoja se aprecia también en las políticas sociales, en ámbitos tales como la salud y la educación, los cuales han tenido a los niños y adolescentes como sus principales destinatarios. No obstante, su vinculación con la infancia es más bien indirecta y compartimentalizada, siendo los niños fragmentados e

invisibilizados por las categorías de beneficiarios con que operan estos sectores. (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 58)

La invisibilización es transversal en la infancia y se profundiza en la niñez trans mediante la ausencia de un derecho a la identidad y la vulneración de su derecho a la educación. Sin embargo, en Chile la generación actual de niñas y niños, a raíz de factores como la influencia de los medios de comunicación, internet y la globalización cultural, pareciera estar desarrollando valores como la no discriminación, desde un enfoque de derechos.

En Chile, por ejemplo, la noción de derechos de la infancia está siendo incorporada en su lenguaje y convirtiéndose, en algunos casos, en una herramienta reivindicativa. Ello ocurre con los niños que, por sus propios medios, o recurriendo al apoyo de otros adultos, están denunciando a sus padres por maltrato físico o a sus colegios por discriminación, cuando estos no les permiten mantener su estética personal o sus preferencias sexuales. (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 59)

En este sentido, a través del conocimiento y reivindicación de los derechos de la infancia y, en consecuencia, una identificación de parámetros de desigualdad social y justicia que les permite denunciar experiencias de discriminación y violencia de género en sus colegios anteriores, les niñas de la escuela Amaranta reafirman su rol de actores sociales.

Infancia y género

La infancia y el género tienen en común ser conceptos relacionales, “desde la perspectiva de Mayall (2002) la infancia no alude a un sujeto particular, sino que es un concepto relacional, similar al de género, ya que da cuenta de las relaciones históricamente configuradas entre los niños y el mundo adulto” (Mayall, 2002, citado en Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 58). Las niñas, niños y adultos se influyen mutuamente y dependen de los contenidos históricos. Del mismo modo, Gaitán pone en evidencia que en los “...conceptos de generación y de género, respectivamente, encontraremos que en ambos casos se está hablando de: roles asignados, contextos socioculturales, construcciones sociales, aprendizaje a través de la socialización” (Gaitán, 2016, pág. 20). Como podemos ver, la generación y el género son conceptos que están estrechamente ligados.

Lourdes Gaitán (2016) sostiene la importancia de las socializaciones del género a partir de la infancia, como explica en la siguiente cita:

A ser hombre o mujer, a ser niña o niño se aprende, y el aprendizaje de género es una de las lecciones primeras y más importantes que nos enseñan a los seres

humanos en la familia, en la escuela y en el entorno social y cultural en el que nos desenvolvemos. (Gaitán, 2016, pág. 2)

El aprendizaje de género puede concebirse, así, como uno de los primeros y principales filtros de interpretación del mundo y de nosotras/os mismos. En las instituciones de la familia, la escuela y el entorno social, estos aprendizajes se producen fundamentalmente en términos binarios, y, por tanto, totalizadores y excluyentes entre sí a través de los roles de género y los estereotipos.

Ya en los setenta, explica Susan Golombok (2006), se argumentaba que mediante un sistema de premios y castigos los adultos incitaban a niñas y niños a usar juguetes y participar en actividades consideradas apropiadas para cada género. Así, se determinan los espacios en los que deberían desenvolverse y las características deseables para cada uno. Se fomenta que las niñas jueguen en la casa y se las aleja de los juegos violentos, mientras que a los niños se les elogia su fuerza y valentía y se rechaza que jueguen con muñecas y usen ropa afeminada (Golombok, 2006, pág. 98). Así, para las niñas y niños pequeños las madres y padres son fundamentales al dar recompensas y castigos, pero a medida que van creciendo, se ha observado que las y los amigos, los profesores y otros adultos juegan un rol progresivamente más importante.

Los niños, pues, imitan a una gran variedad de individuos, de los cuales los padres son sólo dos entre muchos; y para los niños y niñas en edad escolar, parece que los amigos de la escuela son modelos de rol particularmente importantes. Pero lo que parece más importante no son las personas concretas, sino los estereotipos omnipresentes en nuestro mundo social. Desde la infancia los niños son bombardeados con estereotipos de género: las niñas son dulces y cariñosas y los niños, duros. (Golombok, 2006, pág. 99)

Los estereotipos omnipresentes en la sociedad, los pares de la escuela y profesores son fundamentales en la construcción de los roles de género e identidades, por tal motivo, el contexto educativo influye directamente en este proceso, obstruyendo o potenciando las masculinidades y femineidades no hegemónicas desde la infancia. Es necesario entender cómo las niñas y niños “interpretan, asumen, rechazan o recrean los roles de género y cómo manejan las relaciones de género en sus diferentes espacios de existencia” (Gaitán, 2016, pág. 3), ya que estas socializaciones configuran nuestro entendimiento del mundo a partir de los primeros años de vida. Como señala Daniel Calderón (2015), la influencia de las y los adultos colabora en la formación del criterio de las y los niños, pero luego es la interacción con los pares la que aporta en su resignificación de lo aprendido.

La asimilación y la convivencia con gente de mayor edad influye para que los niños tengan su propio criterio y nuevas formas de pensar en cuanto a la vida y lo que desean, pero la interacción con sus pares les permite interactuar con lo que han

adquirido; además incorporan aspectos culturales de sus semejantes y no sólo de sus padres, lo cual es de suma importancia porque les permite resignificar su propio conocimiento o adquirir uno nuevo. (Calderón, 2015, pág. 134)

A partir de la incorporación de componentes culturales de sus pares, las y los niños van produciendo sus propios significados. Es por esto que la interacción con compañeras y compañeros de colegio que tengan una apertura en sus construcciones de género puede ampliar sus concepciones de sí mismos y los demás, generando mayor empatía y teniendo referentes diversos para construirse de forma más auténtica.

Ya no se cree que los niños son criaturas pasivas a la merced de sus experiencias vitales, sino que son vistos como participantes activos en su propio desarrollo. Cuando se vuelven masculinos o femeninos, parece que los niños y las niñas buscan por sí mismos información sobre el género y que se socializan como niños o niñas (...). El género no es simplemente algo que se les imponga a los niños; son ellos los que a lo largo de su niñez van construyendo activamente por sí mismos lo que significa ser un niño o una niña. (Golombok, 2006, pág. 100)

Desde la sociología de la infancia, la niñez trans se puede comprender a partir de la intersección de, al menos, dos variables que se relacionan, ya que “tanto el género como la generación tienen en común su transversalidad (atraviesan todo el ciclo vital, todas las etapas de la vida) y asimismo su condición de ser estructuras de poder” (Gaitán, 2016, pág. 20). En cuanto al género, operan los binarismos masculino/femenino, heterosexualidad/homosexualidad, cisgénero/transgénero y, respecto a la generación, se configura la dicotomía adultez/infancia, estableciéndose en ambas relaciones de poder entre dominadores y dominados.

Un aprendizaje de la infancia transgénero y las diferentes identidades emergentes, permite profundizar el debate sobre el binarismo sexual y de género, comprendiendo que se trata de una realidad disruptiva del orden social que surge desde la niñez y que no se ajusta a las expectativas ni imposiciones sociales de género, como sostiene Ximena de Toro en la siguiente cita.

Las luchas que deben enfrentar los niños transgéneros nos llevan a entender que las crisis de identidad pueden aparecer en la primera infancia, cuando los niños y niñas aprenden acerca de su cuerpo, del sexo biológico y las expectativas y roles basados en el género (Grossman y D'Augelli, 2007), al tiempo que se dan cuenta que las percepciones que tienen de ellos mismos no coinciden con la percepción de los demás. (Toro X. d., 2015, pág. 120)

Al respecto, debe esclarecerse que pese a la divulgada opinión de “haber nacido en un cuerpo equivocado”, es tan sólo una mala interpretación de la relación entre identidad de género y sexo biológico, la cual lamentablemente perpetúa la incomprensión y discriminación, así lo señala Toro.

Ellos y ellas no nacieron en el cuerpo equivocado. Una mayor apertura a la diversidad nos permite comprender que no hay una correlación exacta entre nuestro sexo y el género, lo que es vital de transmitir a los niños transgéneros. Su cuerpo es igual de valioso que los otros cuerpos, es la sociedad la que se ha equivocado en discriminarlos. (Toro X. d., 2015, pág. 124)

A modo de cierre de este capítulo correspondiente al Marco Teórico, se puede señalar que los conceptos abordados permiten comprender elementos emergentes de los resultados, identificando que en general existe una concordancia entre éstos. Los conceptos relacionados con los estudios de género son considerados de forma transversal en toda la investigación, constituyendo el hilo conductor que permite desarrollar los análisis y comprender el objeto de estudio con mayor profundidad. En este sentido, la crítica al pensamiento categorial de Raewyn Connell y su propuesta de aplicar la Teoría Relacional de género incorporando un análisis interseccional, se considera adecuada para establecer relaciones entre diversos factores que inciden en las construcciones de género tanto de les niñas y adolescentes como de les profesores. Del mismo modo, las reflexiones teóricas de Judith Butler permiten comprender y poner en cuestionamiento las construcciones sociales de los roles de género y el binarismo como producto cultural. Sumado a esto, los conceptos de estructura heterosexual y heterosexualidad obligatoria sirven para comprender que se trata de un sistema coercitivo, ya que cuando este se transgrede, en muchas ocasiones se produce violencia de género, la cual asume un carácter específico cuando se ejerce contra personas trans, denominada transfobia.

Respecto al apartado de Educación, se señala que la escuela es un espacio profundamente generizado, manifestándose tanto en el currículum explícito como en el oculto. En la escuela se reproduce un orden sexista que opera en un privilegio de las y los estudiantes cis y heterosexuales en desmedro de personas LGBT, conllevando una relación de desigualdad al interior de las aulas. Además, se resalta la importancia de que las y los profesores cuenten con un Marco de Referencia Queer que les permita aportar en el desarrollo identitario de les niñas y no sean cómplices o ejerzan violencia de género contra ellas y ellos. Por otro lado, se identifican teóricamente los componentes que vuelven a la escuela Amaranta un espacio de transformación social: la perspectiva de género, pedagogía crítica y educación emocional, ejes del proyecto educativo.

El apartado de Infancia expone elementos que perduran y otros que van transformándose a lo largo del tiempo, envolviendo un complejo entramado de relaciones y un carácter político e histórico en la niñez. Así, en las sociedades modernas la infancia se encuentra en una posición dual, en la cual las niñas, niños y

niños son vistos como sujetos de derecho y protección, pero al mismo tiempo sus voces y capacidad de agencia son invisibilizadas. Siguiendo la perspectiva de los nuevos estudios sociales de la infancia, en esta investigación se concibe a los niños como actores sociales. Además, se señala que los conceptos de generación, infancia y género operan en relaciones de poder y mediante roles asignados, contextos socioculturales, construcciones sociales y aprendizaje a través de la socialización. Desde la infancia las socializaciones de género tradicionales son en términos binarios, totalizadores y excluyentes entre sí a través del aprendizaje de roles y estereotipos omnipresentes en el mundo social. En las construcciones de género de los niños son sus padres quienes ejercen la mayor influencia durante los primeros años de vida, y luego son principalmente sus pares y otros adultos, como las y los profesores, siendo clave el lugar de la escuela en las reinterpretaciones de los niños sobre la identidad y las relaciones de género.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en un tipo de investigación cualitativa dado que otorga principal atención a la comprensión de los elementos de carácter simbólico producido por las y los actores sociales. Desde esta tradición metodológica se entiende que la realidad se construye de forma subjetiva, múltiple y el conocimiento se produce a partir de la observación comprensiva de las relaciones que forman la complejidad social. Esto implica que estamos inmersas/os en la realidad estudiada, de modo que nuestros valores forman parte del proceso de conocimiento. En este sentido, interpelamos y construimos el objeto de estudio desde los significados atribuidos por los sujetos en interacción con las significaciones propias de la investigadora.

Al respecto, considero pertinente explicitar la perspectiva epistemológica que orienta y da forma a la presente investigación. Mi posicionamiento feminista, tanto teórico como político, otorga especial relevancia al análisis de las relaciones de poder por razones de género. Por otro lado, como investigadora intento mantener una vigilancia epistémica que me permita conocer sabiendo que en la interacción transformo el objeto de estudio, y a su vez, soy transformada por él en el proceso.

2. Tipo de diseño

Esta investigación posee características de un diseño exploratorio, dado que se trata de un área de estudio emergente en la sociología, y hasta la fecha no se han encontrado estudios que aborden el objeto de investigación planteado. Los estudios exploratorios se producen cuando el objeto abarca un problema de investigación escasamente estudiado, o que no ha sido abordado con anterioridad, es decir, cuando la revisión del estado del arte reveló que hay ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio (Hernandez Sampieri, 1991, pág. 59), principios que se dan en esta investigación.

Además, el tipo de diseño posee las características de un estudio de caso, comprendiendo que

[...] el método del estudio de caso no es una técnica particular para conseguir datos (como en la entrevista), sino una manera de organizar éstos con base en alguna

unidad escogida, como puede ser la historia de vida del individuo, la historia del grupo o algún proceso social delimitado. Se pueden emplear todas las técnicas que utilice otro modo de organización: entrevistas intensivas, cuestionarios, historias personales, documentos, informes de casos hechos por otras personas, cartas, etc. La conservación del carácter unitario del caso viene ayudada por la amplitud de los datos reunidos y los niveles de casos que se añaden, por el empleo de índices y tipologías y por el hincapié que se hace de la interacción dentro de una dimensión del tiempo (Goode & Hatt, 1976, pág. 415).

De este modo el estudio de caso es una manera de organizar los datos producidos. Esta investigación, que estudia un caso en profundidad, se enfoca en los procesos de género y de infancia de un grupo social determinado compuesto por los integrantes del espacio educativo de la escuela Amaranta.

3. Técnica de producción de datos

Se utilizaron dos técnicas de producción de datos, por un lado, entrevistas semiestructuradas para la coordinadora académica y profesores, y, por otro lado, observación participante en la escuela.

La entrevista semiestructurada ofrece un mayor grado de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, dado que el instrumento de medición se usa como una guía de preguntas que pueden ir ajustándose a cada entrevistado/a (Valles, 2007, pág. 38). De este modo, se adaptó el orden de las preguntas y su enunciación, dependiendo de las particularidades de cada persona, del contexto, y de la misma conversación, con la finalidad de generar más confianza y apertura. Las características de la entrevista semiestructurada permiten que el transcurso de la conversación se asemeje a un diálogo más fluido entre ambos, pero orientado a recabar información de los temas que se busca comprender en profundidad. Los temas sobre los que se enfocaron las entrevistas son de carácter personal, por lo tanto, la perspectiva emocional es fundamental, teniendo especial cuidado y sensibilidad para abordar los temas, siempre primando el bienestar de la persona entrevistada.

Por mayor comodidad de los profesores y coordinadora académica, en su mayoría las entrevistas se realizaron en las bancas del parque que se encuentra al costado de la escuela, como ellas y ellos solicitaron, a excepción de una entrevista que se llevó a cabo en la casa de una profesora. Estas conversaciones, sumado a diálogos desarrollados de manera informal mientras llevaba a cabo la técnica de

observación participante en la escuela, son la base del análisis interpretativo de sus discursos.

En cuanto a la observación participante, esta permite explorar, interactuar y describir ambientes o situaciones de manera detallada en las notas de campo. Respecto a dichas instancias, intenté organizarme con la directora y la coordinadora académica, Evelyn Silvia y Ximena Maturana, bajo el criterio de asistir la mayor cantidad de veces a la escuela, de acuerdo con su disponibilidad. Ellas accedieron a que asistiera a las jornadas escolares de los días lunes entre las 10:30 am y las 15:00 pm a lo largo de 6 semanas, entre el 3 de junio y el 9 de julio de 2019. Lamentablemente una de las jornadas de observación programadas no pudo realizarse debido a que un medio de comunicación fue a hacer un reportaje a la escuela. Por lo tanto, se llevaron a cabo 5 jornadas de observación participante en un total de 23 horas.

De este modo, en el otoño del 2019 durante los meses de junio y julio, compartí con les niñas y adolescentes de la escuela ubicada en la Junta de Vecinos de Villa Olímpica de Ñuñoa. A varios de ellos los conocí con anterioridad, mi primer acercamiento a la comunidad educativa fue en agosto de 2018 en una Marcha por el Orgullo Gay que se hizo en Santiago. Ese año visité la escuela un par de veces y en una ocasión les acompañé a una jornada de integración de las infancias en el Colegio San Leonardo de Maipú. En el transcurso de mi trabajo de campo coincidimos en distintas instancias educativas con les estudiantes, entre estas, un taller de fotografía, clases de ciencias naturales, de matemáticas, de historia y de artes.

La intención de realizar una observación participante en la escuela fue indagar en las experiencias y relaciones al interior del contexto escolar a través de una interacción cotidiana que permitiera desarrollar conversaciones abiertas, al mismo tiempo de observar los espacios materiales y simbólicos donde se desenvuelven colectivamente en lo cotidiano. La pauta de observación se enfocó en las relaciones de les niñas entre pares y con les profesores, su experiencia escolar en Amaranta, los procesos de transición de género, su dimensión emocional, las diversas concepciones sobre el género y sus relaciones familiares. Siguiendo las recomendaciones de la técnica etnográfica, la observación estuvo atenta a elementos emergentes no previstos, manteniendo una actitud flexible al relacionarme con les niñas, bajo el principio de interactuar de forma abierta y en un ambiente cómodo. Durante mis visitas a la escuela hice un registro visual de los espacios y de les niñas, con la finalidad de complementar la información escrita de las notas de

campo. La mirada fotográfica, además de plasmar imágenes para la posteridad, es útil como ejercicio de observación, al delimitar con mayor atención las escenas que se presentan cotidianamente. Estas escenas contienen cuerpos, gestos y discursos y se desenvuelven en espacios materiales, sociales y simbólicos. En el transcurso del trabajo de campo se fueron sumando al registro dibujos realizados por les niños, algunos hechos en aquel momento, y otros que estaban expuestos en las paredes de la sala.

Con la finalidad de desprenderme de la posición jerárquica que implica la relación adultez/infancia, tuve una apertura a que fueran les niños quienes definieran mi rol en el aula. Pese a mi intento, fui nombrada por ellos como profesora en diversas ocasiones, supongo que la presencia de una persona adulta en la sala de clases para les niños queda adscrito de forma casi indisociable a la docencia. Si bien les repetí que no era profesora y que podían llamarme por mi nombre, o bien decirme “tía”, como suelen llamar las y los niños a los adultos, fue un intento poco exitoso de desligarme del rol docente. Luego, me puse a disposición de las y los profesores a cargo, quienes me instaban a ayudar a les niños con las tareas. De este modo, mi presencia en la sala estuvo asociada al de ayudante de docente, encontrando mi rol en el espacio. El acercamiento fue fluido y les niños rápidamente me fueron buscando para ayudarles en las actividades escolares. Mientras les ayudaba fuimos generando conversaciones, abriéndolas en algunas ocasiones con la pregunta sobre su experiencia en la escuela.

4. Técnica de análisis de datos

Para analizar los datos producidos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido, la cual hace referencia al:

Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre la condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel Raigada, 2002, pág. 7).

El análisis de contenido se realizó a partir de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los profesores y coordinadora académica, y, asimismo, a partir de las transcripciones de las notas de campo producidas en la observación participante en la escuela. Los procedimientos

interpretativos se efectuaron en torno a la configuración de los procesos de construcción de género e infancia en el espacio educativo de la escuela Amaranta.

5. Muestra

Los estudiantes de la Escuela Amaranta están agrupados en dos conjuntos según las edades. El grupo uno lo integran 25 niños de 7 a 13 años; el grupo dos está integrado por 30 adolescentes de 13 a 18 años.

La muestra se compone por los integrantes del grupo uno, es decir, por 25 niños de entre 7 y 13 años con quienes se trabajó a partir de la técnica de observación participante en la escuela.

Además, la muestra se compone por seis educadores/as, de las cuales tres son mujeres trans, una mujer cisgénero, y dos hombres cisgénero, con quienes se conversó mediante la técnica de entrevista semiestructurada. Sumado a esto, entrevisté a la directora de la Fundación Selenna, quien cumple funciones directivas y ejerce el cargo de coordinadora académica de la escuela.

6. Consideraciones éticas

Se entregaron consentimientos informados a los profesores entrevistados y un consentimiento dirigido a la coordinadora académica en tanto representante legal de los niños de la escuela, para realizar la observación participante y utilizar registro fotográfico de los niños y del espacio educativo. En el consentimiento informado se menciona que su participación es voluntaria y que los datos solo se usarán con fines académicos en esta investigación, según la ley N°19.618. La coordinadora académica y profesoras/es indicaron no querer anonimato. En el caso de los niños, se utilizaron seudónimos para resguardar su identidad.

La retribución al espacio educativo se hizo, en primer lugar, a partir de la solicitud de la directora Evelyn Silva respecto a la creación de un texto que sistematizó los procesos de la escuela, siendo entregado a comienzos del año 2019. Además, se hará entrega de esta investigación finalizada una vez impresa.

Presentación de profesores entrevistadas/os

A continuación, se realiza una presentación de los profesores entrevistados, señalando su nombre, identidad de género, ocupación y cómo llegaron a trabajar en la escuela Amaranta:

Evelyn Silva, mujer cisgénero. Es profesora de inglés y directora de la escuela Amaranta. Si bien en esta tesis no fue entrevistada formalmente como las demás personas que se presentan a continuación, Evelyn, quien es madre de una niña trans, es clave en la creación de este espacio educativo, razón por la cual se menciona en algunas ocasiones en el capítulo de Análisis de los Resultados. Gracias a los breves diálogos sostenidos con ella pude conocer más profundamente al proyecto educativo y sus reflexiones como mamá de una niña trans y gestora de Fundación Selenna y la Escuela Amaranta.

Ximena Maturana, mujer cisgénero. Antes de trabajar en la escuela prestaba asesoría jurídica, actualmente es coordinadora del área académica de la escuela Amaranta, donde cumple funciones directivas y administrativas. Tiene 39 años y una de sus hijas es trans y estudia en el grupo 2 de este espacio educativo. Cuando su hija comenzó la transición de género acudió a Fundación Selenna, donde encontró un espacio de organización, apoyo y aprendizajes sobre el transgenerismo y fue participando cada vez más activamente. Cuando su hija y otras niñas de la Fundación no pudieron matricularse en colegios en el año 2017, Ximena junto a Evelyn Silva construyeron este espacio educativo para proporcionar un espacio académico y de socialización para les niñas y adolescentes trans.

Romina Ramírez Oyarzun, mujer trans. Es Licenciada en educación con mención en Historia y Geografía y Ciencias Sociales y realizó un Diplomado en Derechos Humanos. Tiene 39 años, y después de lo que identifica como una larga transición en la cual llegó a dejar la carrera, decidió retomar sus estudios, titulándose en el año 2016 con su nombre legalizado como Romina. A Evelyn Silva, la entonces directora de Fundación Selenna y actual directora de la Escuela Amaranta, la conoció hace 6 años atrás, quien la invitó a la inauguración del espacio educativo, cuando había tan solo cinco niñas, momento en el que se unió al grupo docente. Hoy es profesora de educación física e historia del grupo 1.

Bernarda Andrea Lagos Farfán, mujer trans. Estudió Ingeniería Física y está buscando en qué desempeñarse laboralmente ya que decidió retirarse de la carrera. Tiene 25 años y comenzó su transición hace unos años atrás. Berni, como todes la llaman, comenzó a relacionarse con el mundo trans y trabajó un tiempo en la fundación OTD (Organizando Trans Diversidades), a raíz de eso conoció a Evelyn. Tras ver una publicación en Facebook donde buscaban profesores, llegó al comienzo del proyecto educativo, en el año 2018, a desempeñarse como profesora de física y matemáticas del grupo 1 y 2.

Antonella Constanza Mujica Muñoz, mujer trans. Estudió Historia con mención en Estudios Culturales, y ahora es profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Academia de Humanismo Cristiano. Tiene 34 años y comenzó su transición de género a los 28. Antonella conoció la escuela a través de un reportaje de televisión y se contactó para hacer su práctica profesional, la cual tuvo una duración de un semestre durante el año 2019. Se desempeñó como profesora de historia en la escuela del grupo 2.

Camila Soledad Torres Tapia, mujer cisgénero. Es estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Tiene 24 años y sin conocer la escuela con anterioridad, llegó a hacer su práctica profesional gracias al dato de su profesora guía. Es profesora de matemáticas del grupo 1.

Pedro Ángel Rossel Rodríguez, hombre cisgénero. Es Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile y tiene 26 años. Relata que llegó a hacer clases en la escuela al ver un llamado de profesores voluntarios difundido en su carrera y se interesó mucho en el proyecto, fundamentalmente por trabajar en educación desde una perspectiva de género. Comenzó a hacer clases desde el inicio del proyecto, y durante la práctica de Antonella trabajaron juntos en el ramo de historia del grupo 2.

Rodrigo Fierro Aceituno, hombre cisgénero. Es Profesor de Educación Básica, tiene 30 años. Llegó a hacer clases en la escuela con la intención de retomar el ejercicio docente en un espacio alternativo a la educación tradicional, integrándose al inicio del proyecto como profesor de ciencias naturales del grupo 1.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. La escuela como espacio de configuración de la infancia trans

El primer apartado de este capítulo presenta un análisis sobre la caracterización del espacio educativo desde los discursos de les niños, adolescentes, profesoras/es y coordinadora académica. Se comprende que en un proceso bidireccional, la escuela opera como un espacio que incide en la configuración de la infancia, y ésta, al mismo tiempo, configura la escuela. Este proceso recíproco sucede porque el espacio educativo se está construyendo para les niños trans, quienes van transformándose y transformando la escuela en este interesante camino.

Conocer a les niños de la escuela fue un proceso que avanzó más rápido de lo que pensaba antes de comenzar el trabajo de campo. Me sorprendió gratamente la apertura y cercanía de les niños, facilitando las interacciones. A mi parecer hubo varios factores que influyeron en esto. Por un lado, como se mencionó anteriormente, el haber compartido con la comunidad educativa en ocasiones anteriores me generó una mayor confianza, permitiéndome desenvolverme más naturalmente en el espacio. A su vez, quienes me conocían con anterioridad se acercaron con mayor fluidez, como fue el caso de Amanda y Victoria, quienes el primer día se acercaron a abrazarme. Además, la interacción con niñas y niños en lo personal me genera un particular agrado por el sentido lúdico que impregnan en todas sus acciones, su capacidad de asombro y la transparencia con la que se desenvuelven. El juego y las emociones son claves, además de escuchar sus opiniones de forma respetuosa.

Al entrar a la sala el profesor Rodrigo pidió orden y me instó a presentarme ante les chiques. Victoria me reconoció desde la última vez que fui y se levantó a abrazarme y saludarme. Observé alrededor de 20 niños distribuidos en tres grandes mesas sentados en grupo, se distinguían edades muy distintas. Algunas con uniforme (falda/pantalón plomo y polerón) y otros con ropa de calle. Tras presentarme a les niños el profesor dio la instrucción de hacer una fila para salir ordenadamente de la sala hacia el patio porque ahí se llevaría a cabo la actividad (Registro de la autora 03/06/2019).

La escuela tiene una modalidad multigrado, como sucede frecuentemente en las escuelas rurales. El grupo uno lo componen niños de 6 a 13 años, es decir, concentra a niños cuyos niveles varían entre primero y octavo básico. Las y los profesores señalan que van buscando diversas herramientas para hacer clases a todo el curso, representando un desafío pero siendo capaces de realizarlo.

Un tema general y ya, lo vamos trabajando de manera separada. O no sé po, si queri pasar contenido, lo pasai para todos y después ya el análisis que cada uno

tiene que hacer va a ser diferente (...) No le vai a pedir un análisis igual a alguien de seis años que a alguien de trece, entonces como que por ahí va la cosa. Ahí teni que ir viendo cada uno. Lo que hace esto es que tengai que conocer igual un poco a cada niño, lo que no hace el sistema tradicional, aquí tú teni que conocerlo uno por uno, teni que saber más o menos en qué pará está y saber las capacidades que cada uno tiene po. Porque claramente hay unos que si tú no estai encima de ellos, no te van a hacer nada. Otros que sí pueden trabajar solos, otros que pueden ayudar a que otros trabajen. Entonces ahí tú teni que ir viendo cómo te vai organizando (Berni, profesora trans).

Respecto a la infraestructura, la escuela Amaranta no cuenta con un inmueble propio y utiliza las dependencias de una Junta de Vecinos de la comuna de Ñuñoa como salas de clases. A un costado del establecimiento hay una plaza con juegos y una cancha que se usan para la recreación de les niños y adolescentes. En relación con el financiamiento, la escuela no recibe subvención del Estado y las y los apoderados pagan una pequeña mensualidad. La escuela funciona gracias a la colaboración de un equipo de profesores y profesoras voluntarias. La directiva junto a sus colaboradores está en búsqueda de financiamiento a través de la postulación a fondos nacionales e internacionales. La directiva está conformada por Evelyn Silva y Ximena Maturana, directora y coordinadora académica de la escuela respectivamente, quienes son madres de chicas trans, motivo principal que las llevó a movilizarse y crear espacios para las infancias trans. En este proceso, han politizado tanto la maternidad como las infancias.

Los elementos que componen la dimensión material representan los principales obstáculos para el desarrollo del proyecto educativo identificados por Ximena Maturana. Las problemáticas que emergen a partir de las condiciones materiales con las que opera la escuela son variadas. Por un lado, el hecho de no contar con un establecimiento propio limita las posibilidades de transformar el espacio y adaptarlo específicamente para el uso de les niños, quienes, además, van aumentando exponencialmente en poco tiempo. La escuela comenzó con 7 niños y aumentó a 50 en un año, y para el año 2020 hay 100 niños matriculados. La ausencia de un financiamiento externo y la escasez de recursos provenientes de particulares es la principal causa de no contar con un espacio propio. Ximena sostiene que en algunos casos esto trae como consecuencia un compromiso variable por parte de los voluntarios más jóvenes. Para resolver esta situación, mientras no reciban financiamiento, Ximena relata que, a partir del segundo año de funcionamiento de la escuela, en el año 2019, se estableció un convenio con la Universidad Andrés Bello para integrar al equipo de educadores a practicantes de las carreras de pedagogía que pudiesen comprometerse con la labor docente al mismo tiempo de beneficiarse con la realización de su práctica profesional. De este modo,

se estaría aplicando un principio de reciprocidad al generar una colaboración y beneficio mutuo entre la comunidad educativa y los voluntarios.

Por otro lado, un factor importante es que la escuela Amaranta ha tenido una amplia cobertura mediática en medios nacionales e internacionales. Al respecto de las entrevistas y reportajes sobre la escuela, las profesoras valoran su función mediática porque permiten una mayor visibilización, un concepto fundamental para el proyecto educativo que busca transformaciones culturales.

La escuela tiene que ser visible po, como el eslogan de la fundación (Selenna) "si me ves, existo". Si la escuela estuviese así como, no saliera tanto en los medios, no se supiera de esto, están invisibilizando, y la idea es que no sea así. Que la gente sepa que aquí hay niños trans, que existe la infancia trans y que alguien se está haciendo cargo de eso y que, si alguien quisiera hacerse cargo, pueden venir acá a hablar, no sé, tratar de aprender, cachai. Y pa eso si po, hay que ser rupturista, hay que ir al choque, estar ahí en primera línea (risa) siempre (Berni, profesora trans).

Que la BBC venga pa acá, que Agencia EFE venga, es algo que hace sentir orgullo y decir ya sí, yo estoy ahí, yo conozco a los chicos. Hay que seguir haciéndolo, no hay que parar con esto. Mientras más visibilización, es mejor, y así evitar también a todos los suicidios, todos los bullying que se generan en torno a la escolaridad trans (Antonella, profesora trans).

Sí, de hecho, ahora mi vieja me está aceptando más porque vio el reportaje que hizo Chilevisión y que la Romina me nombró y dijo que yo y ella éramos como referentes pa los niños, pa ser profesionales y hacer lo que ellos quisieran y yo creo que eso la marcó. No me lo ha dicho, lo veo en su forma de actuar. Y yo digo, visibilizar esto no es un cambio inmediato, pero está haciendo el trabajo de hormiga que es esparcir semillas y después van a empezar a salir las flores, y va a ser bueno, yo creo que va a ser así (Antonella, profesora trans).

De este modo, la visibilización en distintos espacios, incluyendo los medios de comunicación, forma parte de los principales recursos de acción colectiva de la escuela para generar transformaciones sociales. Además, ha conllevado consecuencias positivas personales, como relata Antonella, quien siente orgullo por trabajar en Amaranta y una mayor validación por parte de su madre.

Además de valorar la visibilización de la escuela, otra profesora apunta a la importancia de mostrar que en este espacio educativo no se discrimina a niños trans o cis, y advierte que los medios no deben ser invasivos con las y los estudiantes.

Sí, que se visibilice, que se exprese que existe una escuela sin discriminación para niños trans o cis. Eso. Que no invada tanto si, ojalá que no invada tanto a los estudiantes. Pero sí, no lo encuentro malo. No. Todo lo que sea difusión de la escuela, encuentro que está bien, para que se conozca en el país, en el mundo lo que se está haciendo acá. Y que se entienda que si existe una escuela trans es porque existe discriminación y violencia. Porque si no existiera discriminación y violencia, la Amaranta no tiene justificación de existir. Pero tiene justificación (Romina, profesora trans).

Romina fundamenta la existencia de la escuela Amaranta debido a la discriminación y violencia en la educación. El contexto escolar está mediado por relaciones de poder que se desarrollan en detrimento de las variaciones de género trans. La transfobia o trans-odio es transversal en la sociedad a través de la invisibilización, microagresiones o violencia explícita. Las instituciones educativas tradicionales y conservadoras en términos de género no logran proteger a les niños violentados, conllevando experiencias educativas que están lejos del bienestar que necesitan para desarrollarse, sin garantizar que se cumplan los derechos de la niñez al respecto de su identidad y su educación.

Es súper relevante el rol que está teniendo hoy en día la escuela. Porque es un proyecto de facto, de la práctica, no es un discurso de niños trans, como lo pueden tener otras organizaciones. Esto está ahí, vivo, en la práctica. Todo se vive ahí todos los días. Entonces eso es fuerte, pero es bueno igual, encuentro que es bueno, porque imagínate todos esos cabros, si no estuviera la escuela estarían todos solos, viviendo su propia realidad. Pasándolo mal en sus propias escuelas, como lo pasamos nosotros, como lo pasé yo y todas las personas trans de otras generaciones (Romina, profesora trans).

Al igual que la profesora trans, les niños señalan que los molestaban en sus colegios anteriores, siendo la principal razón de su deserción escolar y posterior llegada a Amaranta. El bullying transfóbico manifestado en burlas o insultos sistemáticos por su identidad de género da cuenta de un problema en la convivencia escolar mal gestionado por la comunidad educativa. La solución individual de retirarse del colegio, en lugar de una respuesta colectiva e institucional de mejorar la convivencia escolar, normaliza y por tanto profundiza la discriminación, sin modificar la violencia estructural. Por lo tanto, el colegio se vivencia como un espacio poco seguro.

Conversé con Pablo, un niño de 6 años que suele hacer las tareas muy rápido y de forma autónoma. Le pregunté por la escuela, si le gustaba, y dijo que sí. Después pregunté por su escuela anterior y me dijo que se fue de ahí porque lo molestaban, cuando le pregunté por qué, me dijo “porque antes yo era Violeta” (Registro de la autora 17/06/2019).

Para Gabriel (10 años), Amaranta “es la única escuela en Chile donde no hacen bullying” (Registro de la autora 9/07/2019).

Del mismo modo, las y los niños cis también explican que los molestaban en los colegios anteriores, sin especificar las razones, pero siendo la principal causa de cambiarse de colegio.

Conversé con un par de niños. Uno dijo que llegó hace poquito a esta escuela y que le gustaba mucho – “no como mi otro colegio” que no les gustaba porque lo molestaban (Registro de la autora 03/06/2019).

Me quedé conversando con Santiago (9 años) y le pregunté si él era cis o era trans. Me dijo que era cis, y le pregunté por qué se vino a estudiar a esta escuela. Me

respondió que era porque en el colegio anterior lo molestaban y porque además esta escuela le quedaba cerca de su casa. Algo similar me dijo Martín un rato antes, que en su antiguo colegio lo molestaban y que además estaba en esta escuela porque su hermano (un chico trans) estaba en el segundo curso (Registro de la autora 17/06/2019).

Frente a estas experiencias, se identifica un evidente contraste entre la percepción y valoración de los niños sobre sus colegios anteriores y la escuela Amaranta.

Conversé con dos niñas trans. Le pregunté a Consuelo si le gustaba la escuela y dijo que sí, que le gustaba mucho - ¿Qué cosas te gustan? – “que aquí se puede ser”, respondió, y que además le gustan sus compañeros. Victoria también dijo que le gusta el colegio, “los profes, los compañeros, me gusta todo, las clases, mi estuche”. Vi su estuche y era rosado y brillante. (Registro de la autora 03/06/2019)

Angélica me contó que tiene 17 años y que espera que el próximo año sea su último año acá. Que le gusta la escuela porque aquí se respeta a las personas, se respeta el nombre social y que todos son como quieren ser. Comenta que la escuela ha cambiado mucho desde el año pasado hasta ahora (muchos me han comentado lo mismo, sobre el cambio en este proceso de la escuela, que pasó de tener 7 alumnos a casi 50 en un año). Para Angélica eso es algo positivo porque significa que hay más niños acogidos en este espacio, y que eso da cuenta de que hay muchos niños trans. Pero de todas maneras expresa cierta preocupación porque el espacio es muy pequeño. (Registro de la autora 17/06/2019)

Los niños destacan que en esta escuela “se puede ser”, apelando al respeto a su identidad. De esta manera, en esta escuela se estaría generando una disminución de la brecha de desigualdad social en relación con estudiantes que no son discriminados por su identidad de género. Destacan, además, que les gustan sus compañeros y los profesores, pudiendo identificarse que se sienten integrados en la comunidad educativa. El espacio conformado en su mayoría por personas con identidad transgénero vuelve colectivo lo que antes era experimentado de forma individual. La pertenencia a un grupo es fundamental para el desarrollo social y psicológico.

Y yo creo también que este espacio de por sí implica emocionalmente algo importante porque finalmente este espacio también es un espacio de acogida en el que muchos jóvenes, niñas, niños, niños que se han sentido marginados y vulnerados y discriminados en otros espacios, aquí encuentran un espacio de contención por el simple hecho de que se respeta su derecho a ser. Se le respeta su nombre, se habla de que existen. (Pedro, profesor cisgénero)

El contexto de violencia se replica en algunas relaciones entre los niños de la Escuela Amaranta, sin estar exentos de agresiones, pero configurando una minoría y casos fácilmente identificables. Como pude constatar en la sala de clases, no es

sistemático, sino que son excepciones. Ante esto, las y los profesores ayudan a les niñes a comprender que no deben reproducir la violencia sufrida.

No y ha pasado, y hemos tenido que intervenir y decirles como "oye por qué estai tú aquí, a ti te molestaban, a ti te hacían esto. Por qué tú haces lo mismo", hacerles entender que eso está mal, o sea, si, está mal, si a ti no te gusta que te trataran así, tú tampoco teni que hacerlo. Y eso que deci tú po, igual, no reproducir la violencia que tú sufriste, igual es difícil. Porque al final, somos de adulto, por todas las trabas que tuvimos de cabros chicos y teni un hijo y no te dai cuenta y eri igual que tus papás. Entonces es súper importante estar recalcando eso. (Berni, profesora trans)

Pude observar que la intención de estas agresiones es diferente, no hay transfobia ni discriminaciones a la identidad de género en las palabras ni comportamientos de les niñes, sino que obedecen a otras causas, por ejemplo, es recurrente que algún niñe genere desorden en la sala y no permita a sus compañeros escuchar al profesor. En este caso, les niñes se molestan, le hacen callar y lo acusan al profesor.

Como sostuvo el profesor Pedro en la entrevista, no hay que idealizar y no se trata de un lugar totalmente libre de violencia, pero hay que considerar que les niñes están constantemente expuestos a observar y/o recibir actitudes violentas en sus colegios anteriores, en la televisión o en algunos casos en sus familias. Hay un contexto social de violencia y les niñes en tanto partes de esta sociedad no están exentos, así lo explica también Romina:

Y ahí eso también es difícil, porque por un lado teni que sacar esa violencia que fue ejercida, y, por otro lado, tampoco podi dejar que violenten a los otros niños. Porque la violencia produce más violencia. Entonces eso también es importante manejarlo, súper importante. O sea, entremedio de todo el aprendizaje del juego, de todo, teni que estar también regulando esas conductas, que no se violenten entre ellos. (Romina, profesora trans)

Por otro lado, respecto al rol de los profesores de los colegios tradicionales, la profesora Antonella enfatiza en que son los de educación básica quienes deben ampliar sus estereotipos de género porque influyen directamente en la violencia que ejercen unos estudiantes sobre otros. La profesora advierte que esto es particularmente importante al constatar las altas tasas de suicidio en adolescentes trans, quienes viven discriminación desde pequeños. Al enunciar comentarios homofóbicos y transfóbicos a estudiantes trans, las y los profesores legitiman el bullying por parte de sus compañeros, generando graves efectos nocivos en niñes y adolescentes.

...las mayores tasas de suicidios son en esa edad, con esos profes. Entonces el trabajo no es posible hacerlo con los profes de media, son los de básica, sacarles esa idea de niño, niña, azul y rosa. No. No, si ellos son los que están dejando posibles agresores, o potenciando lo que ya viene en la casa, el hombre es el que

manda. (...) De hecho, yo hice charlas, en la Academia, una profe me pidió hacer una charla a dos cursos, uno que era pa profes de básica y otro pa profes de media. Y yo les decía lo mismo, ustedes tienen el poder de salvarles la vida a los cabros. Si ustedes le dicen “ay mariquita”, aunque suene muy inocente, o “afeminado”, o “juanita tres cocos”, le destruiste la vida. Abriste la puerta al bullying, legitimaste que otros niños le hagan bullying a ella porque el profe lo dijo. (Antonella, profesora trans)

Estos niños que están acá les mandaban a pegar, habían profes que decían “péguele a ese por maricón”. (Berni, profesora trans)

Esta violencia ejercida por parte de las y los profesores la mayoría de las veces no es sancionada por las instituciones educativas, reproduciendo una cultura transfóbica en los colegios. La discriminación por razones de género entre pares y desde los profesores hacia les estudiantes es una injusticia social que desborda la institucionalidad educativa, y pese a los intentos gubernamentales de resolverlo, las experiencias de les niñes evidencian que éstas han fracasado.

Educación emocional para el bienestar de la infancia: Expresar, crecer, reparar

Originalmente la escuela se planteó como un espacio de apoyo pedagógico para que les niñes dieran exámenes libres, dado que no estaban asistiendo al colegio y algunos se encontraban des escolarizados, a raíz de haber experimentado diversas discriminaciones que obstaculizaban y perjudicaban su desarrollo personal y educativo. Con el tiempo, el objetivo original de la escuela fue transformándose a partir de las experiencias vividas en el espacio hasta ir configurándose como un proyecto educativo cada vez más integral. De este modo, Evelyn Silva y Ximena Maturana, las responsables del proyecto educativo, se replantearon la necesidad de generar un espacio propicio para desarrollar habilidades omitidas en el currículo oficial de la educación tradicional.

Lo que pasa es que creo que eso fue variando y nos dimos cuenta de que los niños necesitan herramientas para poder empoderarse. Y esas herramientas no las adquieren ni los niños cis ni los niños trans en los establecimientos educacionales. (Ximena, coordinadora académica)

Se evidencia un marcado sentido crítico por parte de Ximena hacia la ausencia de educación emocional en los colegios, haciendo notar la necesidad de esta para les niñes. Se identifica que, en respuesta a esto, la orientación pedagógica de la escuela comenzó a poner acento en el bienestar de les niñes mediante una educación cercana y atenta a sus procesos de crecimiento y de desarrollo identitario. En la escuela comenzaron a poner énfasis en trabajar las emociones y la conciencia

corporal, habilidades de socialización, empoderamiento de la infancia como actores sociales y fortalecimiento de los derechos individuales y sociales.

Una de las manifestaciones concretas de este enfoque es la realización de talleres donde les niñas han ido trabajando habilidades de autoconocimiento, gestión de sus emociones y fortalecimiento de la confianza en sí mismas. Respecto al trabajo en estos talleres, Ximena da importancia al conocimiento emocional que han ido adquiriendo las niñas, lo que les permite relacionarse mejor consigo mismas y con su entorno.

Por eso ese trabajo es muy necesario porque se está tomando conciencia de la emocionalidad y de lo que voy sintiendo. Soy capaz de decir "siento esto, me molesta o me siento feliz por esto" entonces puedo ir planteándome qué es lo que me agrada, que es lo que no y cómo puedo ir reaccionando a cierta emocionalidad. (Ximena, coordinadora académica)

Los espacios de encuentro en los talleres permiten a las niñas explorar sus emociones y compartirlas con los demás, generando enriquecedoras dinámicas colectivas que les ayudan a relacionarse con una mayor empatía con sus pares y su entorno. Una profesora señala que es necesario otorgar herramientas que permitan a las niñas fortalecerse, porque si bien este es un espacio seguro para la infancia trans, la discriminación persiste en la sociedad.

El mundo afuera no es fácil. Quizás en la casa están súper cómodos, a pesar de todos los problemas que hayan en las familias, pero en el mundo real no es tan fácil, es complicado, te discriminan. Sobre todo como es un espacio seguro, quizás podría pasar que se les olvidara eso, como están acá, la idea es que eso no pase. Que sepan que está, que tengan las herramientas pa poder enfrentarse a esas cosas más adelante. Por eso es súper importante educar desde la emoción po, porque después a una niña le dicen ah, tú eri travesti, se lo dicen como ofensa, o tú eri maricón, que se yo, que esta niña no se quiebre por eso. Porque pregúntale a la gente adulta, incluso a mí me pasó, que empezando la transición, si alguien se confundía y me trataba de hombre, como que yo llegaba a la casa así destruida. Entonces la idea es que eso no pase. (Berni, profesora trans)

A partir del relato de Berni, además se puede comprender por qué es de suma importancia respetar el nombre social y la identidad de género de las personas trans.

En la escuela Amaranta la educación emocional conforma uno de los elementos más mencionados por las y los profesores entrevistados. A partir de las situaciones de violencia transfóbica que les estudiantes han vivido en su paso por el sistema educativo y en algunos casos, al interior de sus familias, declaran que se vuelve primordial educar desde la emoción y los afectos. Ante la pregunta sobre los contenidos curriculares que trabajan en la escuela, Romina señala que se antepone la educación emocional y el contenido es secundario.

La dirección a lo más de repente dice que a los chicos más que pasar contenido, es que aprendan formación en cuanto a los conceptos básicos que tienen que ver con el respeto, cierto, con canalizar las emociones. El contenido es secundario. Eso yo diría que viene directamente de la dirección y yo lo tengo que aplicar. (Romina, profesora trans)

Entonces yo creo que, por ejemplo, sí los estudiantes tienen un rango de participación muy importante y muy diferente a una escuela tradicional. Yo creo que también se trata de dar una formación muy integral en la escuela, que no está condicionada a tener ciertas notas o a aprender ciertos contenidos, sino que trata de ser mucho más un aprendizaje para la vida que memorizar ciertas cosas. (Pedro, profesor cisgénero)

Un profe el otro día, yo les preguntaba, porque, igual, como yo no soy profe, decía, ¿ya pero realmente lo estamos haciendo bien si es que nos alejamos tanto de currículum?, era una duda así como... existencial que tenía. Y me dijo, mira, yo prefiero que de aquí salga un cabro bueno, a que salga un cabro que sabe toda la materia, pero que va a ser como la mierda con la demás gente po, que le van a decir algo y se va a romper al tiro. Entonces sí po, siempre fortalecer, no sé, la autoconfianza, las emociones, los valores, es muy importante acá. (Berni, profesora trans)

Ante esta postergación de los contenidos curriculares, Berni se cuestionaba si estaban haciendo lo correcto, pero identifica que el contexto de les niñes conlleva a que la prioridad sea el cuidado. Esto se comprende, más aún, considerando que la escuela lleva recién dos años de existencia y con las condiciones materiales que se mencionaron al principio de este capítulo.

Todas y todos los profesores se refieren de forma crítica a la educación tradicional, siendo un elemento recurrente en las entrevistas. Se enfatiza que en este contexto de violencia la escuela Amaranta se alza como un espacio seguro para las infancias trans.

Me han dicho "esto es una burbuja", sí, es una burbuja de seguridad. Pa que los cabros se sientan seguros, pa que puedan aprender. Te gustaría que tuvieses miedo de ir al colegio porque te pueden pegar, porque te pueden robar el almuerzo, te pueden hacer no sé qué. Y ahí no aprendes nada, solamente vas a ser un ente sentado en un pupitre y con miedo, no vai a aprender nada. Aquí por lo menos, son pocos, una burbuja, no son todos trans, hay chicos cis, pero están seguros, están en modo aprendizaje, en cambio en un colegio tradicional, eso no pasa. Estás escondido, te descubren y eras. Y más si el profe te hace bullying. (Antonella, profesora trans)

Para que haya una real conexión con el aprendizaje, les niñes deben sentirse seguros, reconocidos y legitimados. Cuando esto no ocurre, y en cambio las emociones de les niñes giran en torno al miedo constante a las agresiones, se dificulta su desarrollo y aprendizaje y los mantiene en una posición de desventaja en

relación con los estudiantes cisgénero. Al no contar con oportunidades favorables para ellas y ellos en la escuela, se profundizan la injusticia y la desigualdad social.

Onda partiendo de que la educación aquí es en base a las emociones, entendiendo que una persona trans está pasando un montón de cosas en su cabeza y que, si no está bien, si no está realizada con eso, o más o menos como enfocada, no le podi enseñar nada po. O sea, aquí qué teni, teni niños que se portaban mal como todos los que tú viste ahora, les chiques y qué hacían, los echaban de la sala, los suspendían. Los grandes qué, quizás no hacían nada en la sala, lloraban todo el día, o no querían ir, hacían la cimarra, estaban calentando el asiento. Entonces teni puros niños que el sistema tradicional no se pudo hacer cargo por como es y que aquí no podi replicar eso po, si están yéndose de eso. Como, no sé, una mujer que es agredida por su pareja, y la acogí en tu casa y en tu casa tú ejercí la misma violencia. La estai sacando de un entorno violento pa llevarla a otro. Entonces eso aquí no lo podi replicar. (Berni, profesora trans)

Una de las consecuencias más evidentes de la implementación de esta perspectiva emocional en Amaranta son las transformaciones personales de les niñes a lo largo de su proceso educativo en la escuela. Les profesores señalan ejemplos que representan los cambios más notorios en los comportamientos de les niñes, coincidiendo en el mismo relato.

Yo creo que lo más evidente son les chiques, el primer curso. Porque ahí hay cosas mucho más radicales y mucho más visibles. Por ejemplo, la Amanda cuando llegó era muy arisca, se metía bajo la mesa, no trabajaba nada en clases, muy negativa todo el tiempo, etc. Y ahora uno la ve con mucha soltura, es muy participativa. (Pedro, profesor cisgénero)

Si, la Amanda. Hay varios niños que están desde el año pasado, y que este año están más regularizados. Pero tal como fue la Amanda el año pasado, este año es la Catalina. Entonces uno entiende que es un proceso, quizás les va a durar más, les va a durar menos, pero están acá para eso. Si tampoco la vamos a apurar. Pero ella tiene que tomar consciencia también. (Rodrigo, profesor cisgénero)

Ponte tú la Amanda era muy tímida, no sé si la conocías -Sí-. Muy tímida, se escondía debajo de las mesas, cuando llegaba gente. No po, ahora no hace eso. Está más grande, no se avergüenza, yo creo que ahí sí po, la escuela logró un desafío fundamental que era sacarla de ese espacio como de intimidación en la cual yo creo que ella se encontraba con el problema de bullying en el colegio de origen. Ahora lo que sí, la Victoria también, pero la Victoria y otros y otras estudiantes que han llegado este año, muchas no llegan con esta conducta de timidez, sino que llegan a reproducir el mismo bullying que les hicieron a ellos en sus colegios de origen. (Romina, profesora trans)

Les profesores manifiestan que les niñes han ido adquiriendo y desarrollando aprendizajes de gestión emocional, mejorando su autoestima y su autocontrol. También se explicita la relación de la emocionalidad con el cuerpo (actividades motrices como bailar, saltar) en el uso del concepto “expresar lo que son al viento, sin control”. El concepto de viento se utiliza como metáfora de apertura, energía y desinhibición.

Si po, algunas llegaron cero herramientas emocionales, cero autoestima. Ahora ya están mucho más empoderados, algunos llegaron como queriendo expresar lo que son al viento, sin control, sobre todo les más chiques, y ahora ya se controlan un poquito. No sé, está bien que quieran bailar, saltar todo el rato, pero también hay momentos. Ahora entienden esos momentos. Y si po, he visto los que siguen del año pasado, hartos cambios y cambios positivos. Eso igual me pone contenta. (Berni, profesora trans)

Converso un rato con Rodrigo, quien hace algunas observaciones sobre la jornada. Dice que son muy inquietos les niños, “sobre todo los que están recién empezando su transición. Se nota la diferencia. Necesitan mucha atención”. (Como Victoria y Catalina, pienso). Dice que como está solo en clases como profesor, no puede darle tanta atención a cada uno, porque tiene que estar con todos, y que, si bien es agotador, requiere mucha paciencia, “alguien tiene que hacerlo, y si no somos nosotros, ¿quiénes?”. (Registro de la autora 03/06/2019)

El profesor señala que les niños que están comenzando su proceso de transición requieren más atención que los demás, lo cual pude observar en la sala. Además, las y los profesores enfatizan críticamente que en los colegios tradicionales no cuentan con el apoyo que les niños necesitan.

Quizás pueden ser tímidos, pueden ser introvertidos, lo que sea, pero han crecido en otros aspectos, han crecido emocionalmente. Y eso es como un crecimiento que en sus otros colegios no habrían tenido y probablemente hubiesen retrocedido, lo poco que tenían. Entonces sí, he visto hartos cambios para mejor. (Berni, profesora trans)

Sí creo que el hecho de participar y trabajar en clases sí tiene que ver con algo emocional. En el fondo si un estudiante no está bien emocionalmente es muy difícil que ponga atención, que genere aprendizaje significativo, que se interese, cachai. Entonces yo sí he visto cambios muy radicales en algunos estudiantes que al principio costaba mucho que se interesaran, que participaran, y que hoy día sí lo están haciendo y que incluso muestran mucho entusiasmo por lo que uno propone. Entonces, encuentro eso muy bacán. Muy bacán que finalmente están reparando como ese trauma que le generó la escuela formal. (Pedro, profesor cisgénero)

A mayor autoestima empiezan a participar de mayor forma en las clases, se interesan por las diferentes temáticas. (Rodrigo, profesor cisgénero)

En este sentido, a partir de los relatos de los profesores, se identifica que, al tener una perspectiva de género y empatía con los niños, los profesores cuentan con buenas herramientas para comprender los procesos que están viviendo y acompañarles de forma adecuada en su desarrollo. Como consecuencia, los niños logran mejorar su autoestima y conectarse más con su proceso educativo. Al respecto, se puede evidenciar una relación directa entre un abordaje afectivo de la enseñanza y el bienestar de los niños, lo que a su vez tiene consecuencias positivas en su disposición académica.

Por otro lado, uno de los ejes pedagógicos importantes es la posición de las y los profesores como entes facilitadores del aprendizaje y el fomento de éste a través de la investigación y autogestión de los proyectos de los niños a partir de sus propias

ideas y dudas. Es decir, se potencia la participación activa de les niñes en su aprendizaje. Al respecto, presencié dos ocasiones donde abordaron colectivamente algunos asuntos entre profesores y estudiantes. Una de ellas fue sobre las demostraciones de afecto entre pares y otro sobre las responsabilidades académicas.

Evelyn y Ximena, directora y coordinadora académica de la escuela, enseñan a les chiques que deben aprender a respetar el espacio personal de los demás y no abrazar si no hay consentimiento. Abordaron este tema en los grupos 1 y 2. Esto a raíz de que han recibido reclamos por parte de estudiantes que se incomodan con estas situaciones. Así, se promueve una educación de los afectos mediante el respeto a los demás. En el grupo 1 se incentiva a postergar las relaciones afectivas de pololeo argumentando que son muy pequeños aún y deben jugar.

El profesor revisa algunos cuadernos, pide que limpien la sala y ellos rápidamente lo hacen. Llega Evelyn y les llama la atención por “andar pololeando”. Dice que son muy chiques para eso y que tienen que jugar. Algunos comentan: “algunos niñes vienen a puro hablar sobre quién les gusta” (Cony), “hay que pololear cuando tengamos 18” (Catalina), “no tanto tampoco” (Gabriel). (Registro de la autora 03/06/2019)

Por otro lado, en una clase de historia del grupo 2 el profesor Pedro pidió silencio en la sala y mostró su preocupación porque les estudiantes no están cumpliendo con las actividades que se suponía que tenían que hacer en la casa y ha pasado en varias ocasiones. A raíz de esto, Pedro incentiva un espacio de diálogo entre todes donde buscan las razones de esta situación para poder resolverla. El diálogo entre estudiantes abarca diversas posturas.

Matías se refirió al hecho de que muchos estaban viviendo la transición de género y eso a veces no es fácil, entonces es mucho con lo que lidiar en el mismo momento. Luego comentó sobre la situación de otros tantos que llevaban un tiempo sin ir al colegio antes de llegar a esta escuela, y que reincorporarse a las tareas no es de un día para otro, sino que había que volver a adaptarse a los ritmos del colegio, que estaban en proceso. Alguien comentó que no hay que victimizarse por ser trans y que eso no es justificación para no hacer las tareas. (Registro de la autora 01/07/2019)

Mateo señala que en muchos casos vivir una transición de género y además cumplir con el rol de estudiantes no es algo fácil de llevar a cabo al mismo tiempo. Además, señala la necesidad de un tiempo de adaptación que requieren los estudiantes que estaban desescolarizados. Como contraparte, en la entrevista una de las profesoras trans sostiene que ahora sí se puede vivir la transición de género paralelamente a otros procesos, no como antes que era más difícil y para ella fue necesario destinar un tiempo específico para su transición de género.

Porque también he aprendido, también he crecido mucho, después de la transición. Y no es como ahora, que ahora tú podí llevar una transición y llevar de manera paralela otro tipo de aprendizajes. En el tiempo donde viví yo era más difícil. Ser trans era difícil, entonces yo tuve que dejar un tiempo específico, específicamente para eso, para la transición. (Romina, profesora trans)

Para las infancias y adolescencias trans este proceso está asociado a la etapa escolar y las dificultades varían según el contexto familiar y educativo. Las discriminaciones generadas en la convivencia escolar dificultan el desarrollo personal, social y educativo, obstaculizando la conexión con el aprendizaje. Tras una deserción escolar prolongada, se requiere un tiempo de adaptación a los hábitos de estudio.

Por otro lado, la formación de la escuela ha sido y sigue siendo un proceso de constantes aprendizajes para la comunidad educativa. Uno de los elementos que resalta Ximena, es la intención de que este espacio sea un ejemplo y se replique. Sumado a esto, y al igual que las profesoras, señala la importancia de que es un espacio inclusivo con niñas y niños cisgénero.

Entonces creo que ese es uno de los grandes desafíos, que esta escuela sirva como ejemplo para que se replique en otros lugares. No solamente con niños trans, sino con otro tipo de niños, niños cis que necesitan y han llegado a la escuela también buscando ayuda porque no la encuentran en el sistema. (Ximena, coordinadora académica)

Yo creo que una de las mejores cosas que tiene esta escuela, creo que tiene que visibilizar más, es que contiene muchos estudiantes cis. Treinta por ciento yo creo que deben ser estudiantes cis. Y enseñar eso, porque no hay impedimento, de que no porque hay estudiantes trans se tienen que relacionar solamente con otros estudiantes trans o LGBT, que al fin y al cabo todos somos personas no más, y nos expresamos desde el género de manera diferente no más, pero que en realidad las relaciones humanas van más allá de la identidad de género. (Romina, profesora trans)

En el curso de les chiques, hay cis, hay pequeños que son cis. Ellos van a crecer con eso y no van a tener ningún problema, y quizás la generación que sigue va a ir aprendiendo sobre el tema. (Camila, profesora cisgénero)

Y para los niños cis también es importante eso porque esos estudiantes cis que hay ahí van a ser otro tipo de adultos el día de mañana. (Romina, profesora trans)

Las profesoras identifican que las y los niños cisgénero se ven beneficiados en esta escuela porque van a crecer con una apertura mayor respecto a las construcciones de género, lo que también pude observar en la escuela, identificando en general muy buenas relaciones entre les niños, quienes desarrollan amistades, juegan, se ríen y acompañan sin distinción de las identidades de género, tal como debiese ser en la sociedad.

La escuela vista desde los significados otorgados por les profesores

Las experiencias docentes y personales se entremezclan en el trabajo voluntario sostenido en la escuela marcando un hito en las vidas de les profesores. Por un lado, una profesora manifiesta la necesidad de la existencia del espacio tanto para les niños como para las profesoras trans, porque señala sentir seguridad en la escuela.

Sí, es muy necesario, para les estudiantes como para nosotros los profes. Porque igual me siento segura viniendo pa acá. Me siento yo, puedo venir como quiera, de repente me arreglo, de repente no, pero no tengo que andar pendiente de qué me va a decir la directora hoy día, no. O si va a llegar alguna apoderada a decir algo, porque en un colegio eso puede pasar. Entonces es brígido. (Antonella, profesora trans)

Antonella compara su sensación de comodidad y seguridad en esta escuela con los colegios tradicionales, donde viviría discriminación por ser trans. En esta escuela las profesoras trans pueden ejercer docencia con su identidad de género, lo que ninguna había experimentado anteriormente. Esto adquiere una vital importancia porque dota de sentido y coherencia su vocación docente, como también señala Romina.

El significado para mí, yo siento que se alinean los planetas, no sé, sí se alinea todo, tanto para los estudiantes como para mí. Nos da sentido, le da sentido a mi vida, le da sentido a mi lucha, le da sentido a mi pasado, a mi presente, a mi futuro. Le da sentido a mi vocación docente. Le otorga y la empapa de una mayor identidad todavía y también a seguir en la lucha desde la educación, lo que hoy día hablamos también de interseccionalidad, hacer la lucha desde ahí, desde la educación. Y ampliarlo también, porque esta lucha no es solamente para los niños trans, la comunidad LGTB, sino que pa la sociedad completa. (Romina, profesora trans)

Romina destaca el profundo sentido de vida y de lucha que adquiere para ella su labor educativa. Su trayectoria de vida identificada como la persona que fue, es, y será está cruzada por esta experiencia laboral que le permite luchar por los derechos de las personas trans desde la esfera de la educación. Además, reflexiona que las transformaciones sociales son para la sociedad en su conjunto, no solo las personas LGTB. Las palabras de Romina sintetizan la importancia y aporte de esta escuela a las transformaciones en las construcciones de género que necesita la sociedad chilena y también de otros contextos internacionales.

Para Antonella también implica un hito en su vida trabajar en esta escuela y enfatiza que ha aprendido mucho con la capacidad de lucha de les niños. Reconoce que una experiencia como esta no la tendrá en otros colegios.

¿El significado? Es mucho, como que marca un punto bisagra en mi vida profesional y también personal. Como te decía a mí me empezó a cargar energéticamente, ahora que yo creo más en las energías y todo, como que el hecho de venir aquí y yo enseñarles lo que yo sé y ellos me enseñan lo que ellos saben sin ni siquiera decir pio, pero ya con el hecho de estar aquí y tener esa capacidad de lucha tan brígida que tienen en este mundo, o sea, igual una también lo tiene, pero a mí me está marcando así como a fuego esta experiencia, obviamente lo voy a poner en el currículum como algo destacado el haber hecho clases acá en Amaranta. Porque es una experiencia que en otra escuela no voy a tener. (Antonella, profesora trans)

Por su parte, uno de los profesores cisgénero señala que personalmente está aprendiendo a deconstruir las ideas sobre identidad aprendidas, resignificando el género. Además, valora mucho conocer a la comunidad trans y comprender las violencias que viven, identificando en ella un importante potencial político, gracias al cual, además, aprende de sí mismo.

Entonces eso, primero ese tema personal, como de ser mi género, de ser hombre, todos esos lugares que uno tiene, y todas esas identidades que uno tiene muy seguras y que en el fondo es necesario romperlas, cuestionarlas. Entonces claro, primero eso. Segundo, conocer una comunidad hermosa como es la comunidad trans po, cachai, y como yo te decía antes, era muy desconocido para mí. Entonces creo que es una comunidad muy golpeada por esa sociedad y por lo mismo con potencial crítico muy importante. Entonces creo que a mí me ha enriquecido mucho, en el fondo me nutre a mí, respecto de mi propia vida, conocer esta realidad, conocer este mundo. Me nutre en mi propia capacidad, de rabia y de reflexión. (Pedro, profesor cisgénero)

Además, las y los entrevistados reconocen la relevancia de la escuela para les niños que ahora están acompañados en su proceso, construyendo de este modo una identidad no solo individual, sino que también colectiva. Por otro lado, la escuela resalta como un espacio de aprendizajes en tanto profesores y actores sociales, destacando el sentido político impregnado en la lucha desde una educación transformadora.

No, yo he crecido mucho con la escuela, como te decía delante, como que he aprendido harto. He aprendido mucho de los niños. Pero tampoco es como un sentido exterior, cachai, yo creo que todos hacemos lo que hacemos por algo. Igual el que vea que en realidad es porque solamente quiere hacerlo, eso es mentira, siempre hay algo de por medio. Pero ese algo de por medio pueden ser muchas cosas po, o sea, la escuela es esta posibilidad de hacer clases a tu manera, cachai. Entonces también es algo que yo busco y que no es que me lo hayan impuesto hacerlo. Por eso yo también me siento cómodo, cachai. Aparte el proyecto educativo que tiene la escuela se alinea mucho con lo que yo pienso, con la filosofía que tengo yo de la escuela en sí misma. (Rodrigo, profesor cisgénero)

En el caso de Rodrigo, señala que una de los factores más significativos de hacer clases en la escuela tiene que ver con la posibilidad que tiene en este espacio de llevar a cabo una pedagogía orientada a sus principios educativos críticos.

Para finalizar, en los discursos de los profesores, estudiantes y coordinadora académica sobre la caracterización del espacio educativo, identifican que permite a niñas, niños y niñas crecer en un entorno centrado en su bienestar. Esto implica acogerlos y potenciar un desarrollo en todas las facetas de su personalidad, sin limitaciones basadas en construcciones de género heteronormadas. Además, la experiencia docente en la escuela adquiere un significado importante en la historia personal de todos los profesores entrevistados, por distintas razones. Todas y todos valoran profundamente el espacio educativo, aprenden en el proceso y reafirman el rol de actores sociales de las niñas.

A continuación, se presentan registros fotográficos de los espacios físicos de la escuela, las niñas en la sala de clases y en el parque. El último día de clases antes de las vacaciones de invierno, las niñas asistieron a la escuela disfrazadas. Los disfraces variaban entre princesas, unicornios, leopardo, caperucita roja y dos Mario Bros:

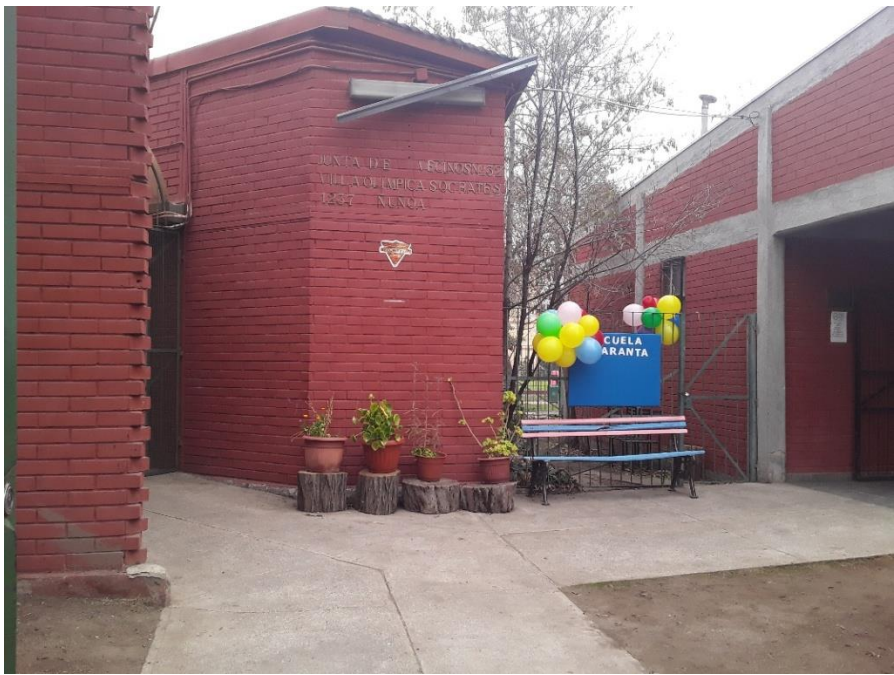


Figura 1. Foto de la entrada de la Escuela Amaranta.



Figura 2. Foto banderas trans y homosexual afuera de la sala de clases.



Figura 3. Foto de niños jugando en el parque



Figura 4. Foto de niños en la sala de clases.

2. Género: procesos de construcción y deconstrucción social

Si bien el lema de una “educación no sexista” lo utilizan varias organizaciones feministas, al preguntar sobre las orientaciones educativas de la escuela ningún profesor ni profesora nombró el concepto de forma espontánea. En cambio, se nombraron espontáneamente la pedagogía crítica, una educación centrada en las emociones y una profesora habló de la perspectiva de género como eje fundamental. Luego, al preguntar directamente sobre la presencia de la educación no sexista en la escuela, todas y todos estuvieron de acuerdo con su existencia e importancia en los lineamientos educativos. Mediante la observación participante y las entrevistas a profesores, además, pude constatar que en efecto sí existen elementos de educación no sexista: no hay discriminación por género, abordan abiertamente diversos temas relacionados a la identidad de género y orientaciones sexuales, problematizan las prácticas y discursos machistas que surgen entre los estudiantes, se incorpora en los contenidos la historia del movimiento LGBT. Esto se refleja en que una de las prácticas pedagógicas habituales en la escuela Amaranta mencionada por los profesores, es el estudio crítico de los textos escolares poniendo en cuestionamiento, entre otras cosas, las representaciones sociales sobre el género, los roles y estereotipos, la familia tradicional y las corporalidades hegemónicas.

La escuela se ha nutrido de herramientas de diversas perspectivas educativas, entre ellas, las de Paulo Freire, Montessori, y Baldor. Sin embargo, al revisarlas críticamente las y los educadores se percataron que estas perspectivas carecen de un enfoque de género, por lo tanto, ha sido importante ajustarlas al contexto específico de les estudiantes.

Desde un enfoque educativo con perspectiva de género se entiende que las socializaciones sobre el género y las corporalidades integradas a partir de la infancia configuran la forma de mirarnos, de compararnos y de entender el mundo. Las construcciones sociales rígidas de las características corporales limitan la expresión de la multiplicidad de variaciones que dan forma a los cuerpos cis y trans, y al mismo tiempo, tensionan las designaciones femenino/masculino inscritas sobre nuestros cuerpos.

Pero si nosotros no tomáramos consciencia de eso, de que efectivamente hay características sociales masculinas y femeninas en torno al cuerpo, no lograríamos diferenciar mucho po, y no habría problema que las mujeres cis y las mujeres trans tuvieran la espalda ancha. Porque cuando eres una mujer cis y tienes la espalda ancha, quizás te sientes incómoda, porque la sociedad te dice que las mujeres no tienen la espalda ancha. Pero si eres una mujer trans con la espalda ancha te sientes más incómoda, porque te dicen que los hombres tienen la espalda ancha. (Ximena, coordinadora académica)

Hay diferentes corporalidades dentro del mismo género. La misma gente cis, existen mujeres que no calzan en el estereotipo. Existen mujeres peludas, gordas, quizás muy altas, quizás muy anchas y existen hombres chicos, flacos, sin músculos que también son cis. (Berni, profesora trans)

Las entrevistadas cuestionan los estereotipos de género asociados a las corporalidades porque en la realidad se puede apreciar una diversidad de formas en los cuerpos de mujeres y hombres cis, así como de mujeres y hombres trans.

Y en lo trans hay muchas comparaciones. Porque no sé si es como un espejo, pero yo creo que los chiquillos quieren ver en su reflejo un cuerpo cis. Pero que no lo van a lograr quizás, pero eso no es negativo. Porque en el fondo qué es un cuerpo cis. Un cuerpo cis femenino y un cuerpo cis masculino. Qué es, es un estereotipo. (Ximena, coordinadora académica)

Mi cuerpo es mío y yo veo cómo me visto, cómo lo cuido, cómo me peino, si me maquillo o no me maquillo. Entonces creo que, en este año, más todo el tiempo que llevo como mamá de una chica trans, creo que este año recalqué y me hice consciente de que nunca debo opinar sobre el cuerpo ajeno. (Ximena, coordinadora académica)

Ambas fomentan la aceptación de las variaciones corporales para que les niñas crezcan y se desarrollen plenamente y con una autoestima sana. Se puede identificar una visión de la configuración de los cuerpos cis y trans como un territorio de tensiones (e incomodidades) donde a partir de comparaciones con “los otros y otras” se van construyendo las identidades de acuerdo con las corporalidades

hegemónicas como referencia. Una profesora trans señala que comprende la utilización de los estereotipos como recurso de validación social, pero al mismo tiempo los cuestiona. La reflexión de Berni otorga centralidad a una interpretación crítica de la reproducción de estereotipos que imponen un “deber ser” de lo femenino y masculino, limitando los gustos e intereses de les niñas.

Pero, como lo hablamos delante igual, como que tú necesitai reforzar tu identidad y que los demás también la validen, como auto validarse y validarse a través de los demás, ¿y cómo ha sido eso?, con los estereotipos. Pero ahí está el problema, o sea, si la niña quiere ser súper rosada, súper unicornios, súper princesa, ya bacán, que lo sea, porque quiere, porque puede. Pero que también sepa que existe que no es necesario que sea así, que si ella quiere seguir jugando a la pelota, quiere seguir jugando con barro, lo puede hacer, que ser niña no es como un impedimento a eso. (Berni, profesora trans)

Antonella al igual que Berni señala que ella utiliza los estereotipos porque le sirven como referencia para definir su identidad. Pero, además, se cuestiona sobre la existencia de algo que trascienda el binarismo.

Pero con el binarismo me pasa que, entonces si yo soy trans, soy mujer trans, no puedo ser mujer, porque también estoy reproduciendo los estereotipos. Sí, ya, ¿y cómo me defino?, “no se po, velo tú po”, ya, pero no llegamos a ninguna solución porque llegai al tope de qué hay después del binarismo. De la división del género, qué hay, cómo te defines, si históricamente, desde que el ser humano es homo sapiens, le ponen nombre a las cosas. (Antonella, profesora trans)

Pedro por su parte, enfatiza que el género se construye socialmente y que es necesario producir un significado personal de ser mujer y hombre, porque las concepciones hegemónicas reproducen las relaciones de poder.

Entonces por eso yo también te decía porque es algo que me interpela mucho a mí porque si entendemos el género de esa forma, entonces nos tenemos que hacer la pregunta personal de qué tipo de hombre o qué tipo de mujer quiero ser. Qué tipo de hombre o de mujer estoy construyendo para mi vida. Entonces ahí está la otra parte que es entender que hay formas hegemónicas de ser hombre y de ser mujer, y que justamente hay que romperlas porque reproducen estereotipos, reproducen violencia, reproducen poder. (Pedro, profesor cisgénero)

En relación con las construcciones de género de les niñas, en las transiciones de género los cambios en el vestuario, accesorios, largo del pelo, etc. son reconfiguraciones estéticas particularmente relevantes ya que representan una adecuación de su imagen con su identidad en función de los acuerdos sociales considerados femeninos y masculinos. Varios niñas comentaban sobre estos aspectos, constituyendo los primeros recursos visuales que influyen en la auto percepción y en la percepción del entorno.

Consuelo, una niña trans, me comentó: “hoy día vine con pantalón porque hacía frío, pero yo siempre vengo con falda”, le pregunté si le gustan las faldas, respondiendo “sí, me encantan, yo tengo una falda así de cortita (haciendo un gesto con las manos mostrando el tamaño pequeño de su falda) y me encanta

usarla con calza". Victoria, por su parte, dijo que no le gustan las faldas tan cortas. (Registro de la autora 03/06/2019)

Catalina llegó a la escuela con aritos en las orejas y ropa nueva, tenía una camiseta rosada bajo la polera del colegio. Se notaba muy satisfecha y contenta con sus aritos y constantemente comentaba sobre ellos y también me preguntó asustada si se le había caído uno. Le comenté que eran bonitos y le quedaban bien, le pregunté si fue con su mamá a ponerse los aritos y dijo que sí, que fueron a un lugar especial para eso el sábado. Se notaba en ella una mayor voluntad y concentración en las actividades. Podía quedarse sola trabajando sin hablar todo el tiempo, estaba mucho más tranquila. (Registro de la autora 01/07/2019)

Les adolescentes trans por su parte señalan una atención más centrada en su físico, algunos comentaban sobre las características de su cuerpo y cómo les gustaría que sea. Angélica reconoce los elementos positivos que la mantienen cómoda y conforme y señala que está tratando de aceptar su cuerpo. Esta disposición emocional se vincula con los aprendizajes que promueve la escuela al respecto de la relación de les niños y adolescentes trans con sus cuerpos, desde una orientación pedagógica centrada en el bienestar, autoestima y aceptación.

Angélica me comentó que tiene inseguridades con su cuerpo, por tener el "torso ancho", que le gustaría tener más cintura, pero que en estos momentos y desde hace un tiempo atrás está tratando de aceptar su cuerpo. Que ella siempre ha tenido rasgos finos así que cuando comenzó a dejarse crecer el pelo y maquillarse fue adquiriendo una imagen femenina con mucha facilidad y con eso se siente muy cómoda y conforme. (Registro de la autora 17/06/2019)

Angélica menciona que enseña a les niños que hay distintas opciones de cómo ser hombre o mujer, que no solo hay que dejarse llevar por los estereotipos. (Registro de la autora 17/06/2019)

Simón, de pelo corto y polerón, dijo que era diferente sacarse fotos antes de comenzar su transición, ya que ahora sí le gusta hacerlo. (Registro de la autora 03/06/2019)

Diferentes concepciones sobre las construcciones de género se desprenden de los comentarios de les niños. Hay masculinidades y femineidades diversas, algunas más hegemónicas y otras que exploran otras experiencias. Por ejemplo, Gabriel y Paula, un niño y una niña trans, justifican golpear a los niños, pero no a las niñas: "a ellas no hay que pegarles". Puede identificarse el estereotipo de dureza asociado a los niños y uno de mayor cuidado hacia las niñas, probablemente por ser vistas con mayor fragilidad.

A Gabriel, quien lleva dos años de tránsito, se le acercan mucho un niño y una niña, lo abrazan, le hacen cariño. Luego Gabriel comenta en voz alta que "a las niñas no hay que pegarles", y yo le dije que a los niños tampoco. Él respondió que "a los niños sí, porque son más desordenados". Le pregunté cómo son los niños y las niñas. Dijo que los niños juegan videojuegos y son desordenados y las niñas son lindas y locas. (Registro de la autora 10/06/2019)

Santiago comentó que Paula (niña trans de 8 años) le había dicho hace un tiempo que “ahora era niña así que él no podía pegarle”, después de haberle pegado ella a él. Santiago se quejó de que era “injusto”, y que el hecho de que “ahora ella sea niña no le da derecho a golpearlo”. (Registro de la autora 17/06/2019)

Como sucede en gran parte de la sociedad, la presencia de los roles y estereotipos de masculinidad y femineidad es bastante notoria. En los niños mencionados, pareciera funcionar como una forma de reafirmar su identidad de género.

No es lo mismo ser profesora trans que profesor cis

Al preguntar sobre el ejercicio docente, Romina, una de las profesoras trans, enfatizó la diferencia de las posiciones sociales que ocupa la mujer trans y el hombre cis en su trabajo de profesores, a partir de un reconocimiento de vivir situaciones de violencia y discriminación sistemáticas.

Porque ponte tú, no es lo mismo que vaya a ser un profesor cis hombre, que vaya a ser una mujer trans a hacer clases. Mujer trans siempre viene con una lucha en la espalda, siempre viene con inconvenientes en la espalda, porque ponte tú, no sé po, la misma Antonella que entró este año a trabajar, ella empezó hace poco su transición. Ella tiene cuarenta años y obviamente ella recibe violencia y discriminación las 24 horas del día. Entonces llegar a la escuela a hacer clases en ese contexto no es el mismo que lo hace cualquier otra persona, de por sí ya está en desventaja (Romina, profesora trans).

Dichas vivencias vuelven indisociables los ámbitos personal y laboral cuando la entrevistada señala que “mujer trans siempre viene con una lucha en la espalda”, siempre llega a la escuela cargando la violencia cotidiana y enfrentándose a ésta. La entrevistada ejemplifica exponiendo la experiencia de otra profesora trans, dando a entender que se trata de un problema que no es individual, sino que ambas comparten. Habría una identificación con la vivencia de otra, evidenciando una situación de desigualdad que implica una reflexión política porque está denotando las relaciones de poder. Del mismo modo, al enunciar las *desventajas* de la mujer trans, la entrevistada establece un contraste con la posición de privilegios del hombre cis.

Por su parte, Antonella expone críticas al sistema educativo y la situación del profesorado trans en el contexto chileno. Denuncia una marginación del sistema educacional a través de una negación de su existencia, así como una invisibilización en el gremio de profesores. Señala que si una profesora trans quisiera hacer clases en un colegio tradicional tendría que verse obligada a travestirse para cumplir la norma cisgénero. Por este motivo, la escuela Amaranta, si bien es concebida como

una *burbuja* para algunos sectores más críticos del proyecto, se ha transformado en una necesidad tanto para el desarrollo personal y educativo de les niños como de las profesoras trans.

Nosotros el profesorado trans no existimos tampoco en el sistema educacional, no estamos adentro, ni siquiera como visiblemente en el colegio de profesores, no existimos. No sé si el presidente del Colegio de Profesores conocerá la realidad de una profe trans, o de un profe trans pa hacer clases en un colegio normal, yo me tendría que travestir, o sea tomarme el pelo, pero verme lo menos femenina posible y ocultar mi identidad trans. En la Universidad del Desarrollo echaron a una profe trans, por ser trans. Entonces es brígido, o sea, el sistema educacional chileno es violento, entonces una burbuja como Amaranta, puta, es lamentable, o sea, no es lamentable, pero es algo que había que hacer. (Antonella, profesora trans)

Otres entrevistades resaltan fundamentalmente que en el caso de las profesoras trans se genera una empatía con les estudiantes debido a que habría una mayor comprensión del proceso de transición que están viviendo les niños por haber habitado esa experiencia, no en la infancia, pero si desde la adultez. La relevancia de contar con un referente positivo para les niños es elemental en la autovalidación, fortaleciendo la construcción identitaria.

Siento que ellas para muchas alumnas, muchos alumnes, son un referente y muchas veces son ese referente adulto, adulta que necesitan para espejarse, no sé cómo decirlo, para mirarse (Pedro, profesor cisgénero).

Y ahora te diría que eso no es tema al educar, al estar en la sala, a lo más puede ser que quizás, obviamente, si querí buscar un referente trans, lo van a buscar quizás en nosotras, no lo pueden buscar en alguien que no lo es. (Berni, profesora trans)

Eh, ¿qué he diferenciado? Bueno, el enfoque de género, partiendo por ahí. Las profes trans y sobre todo las que estamos acá, si nos decí ella es la niña tanto, y está con un pañuelo en la cabeza pa aparentar que tiene pelo largo, no sé, o se está pintando los labios, y quizás la gente todavía la ve como un niño, pa nosotras... porque nos dijeron que es una niña, es una niña, cachai. Como que, no a su edad, pero también pasamos por eso. Entonces quizás hay una suerte de empatía, porque vivimos eso. Quizás con los profes cis, en general igual yo te diría, no solo los hombres, eso no se da tan fácil, quizás. (Berni, profesora trans)

Producto tal vez de que las y los profesores de la escuela no han tenido muchas instancias de reunirse y conocerse más en profundidad, porque explicaron que tienen horarios distintos en la escuela y en general deben “actuar sobre la marcha”, como mencionaron algunos profesores, se identifica cierta desconfianza por parte de las profesoras trans en la habilidad de los profesores cis para comprender y acompañar la transición de género de les niños. Dado el relato de sus experiencias de vida, es absolutamente comprensible esta disposición.

Entonces les doy la confianza también para que ellos tampoco puedan negar de su pasado (...) Entonces son valores que se están implantando. Que no sé si un profesor cis quizás lo pueda hacer, porque finalmente un profesor cis piensa que el nombre legal es malo. El pasado de una es malo. Y tampoco es así po, o sea yo tampoco quiero construir eso tampoco en los estudiantes. O sea, así como que ya, borre eso de su pasado, eso no existió. Usted siempre fue mujer, usted siempre fue hombre. No po, si no es así. Cachai, entonces tampoco que se avergüencen de eso, para que se vayan empoderando también de su identidad. (Romina, profesora trans)

Me pasa un poco, que se nos ha dicho aquí que por ejemplo nosotros como cis no podemos hablar temas trans o con los chicos trans, como que no podemos escucharlos, no podemos meternos mucho en aconsejarlos o cosas así porque al final nosotros no somos trans y no los vamos a entender como si se entienden entre ellos. Entonces creo que en ese sentido quizás solo por ser trans se te entregan más herramientas o ellos te entregan una confianza diferente para tú poder tratar con los cursos finalmente. (Camila, profesora cisgénero)

De forma completamente comprensible debido a las experiencias vividas de las profesoras trans, se advierte una diferencia en la percepción de las aptitudes para abordar de forma cercana los asuntos personales de les niños, así, las profesoras trans son percibidas como más aptas en comparación con las y los profesores cisgénero, por tener experiencia en la transición de género.

Las y los profesores cisgénero si bien efectivamente no han encarnado la experiencia trans, manifiestan un alto interés por aprender y se puede reconocer de qué manera su propio proceso en la escuela les ha ayudado a empatizar con les niños y cuestionar los constructos de género hegemónicos. Por su parte, Rodrigo habla sobre una conversación que sostuvo con un estudiante trans y a partir de eso realiza una reflexión sobre los estereotipos de género, la afectividad en la masculinidad, el machismo y las dificultades que enfrentan les niños trans por diferentes razones.

Me decía el tema de que para él ser hombre, era ser súper masculino en todo, y dejar de ser cariñoso, y de eso no se trata. Y es porque realmente la sociedad está polarizada entre lo que es masculino y lo que es femenino. (...) Vivimos en un país que es súper patriarcal, y no por el hecho de hacer el tránsito de femenino a masculino, yo tengo que empezar a copiar todas estas costumbres de hombres. Entonces hay como una doble pelea ahí. Igual, imagínate, lo difícil que es pasar el tránsito para una niña trans. O sea, yo me desligo de todos mis privilegios para querer ser como soy, pero no por eso yo voy a dejar pasar a llevar por mi género asignado al nacer, que no tiene nada que ver con cómo yo me identifico. Y eso yo lo he aprendido acá. (Rodrigo, profesor cisgénero).

Uno de los principios de la pedagogía crítica es el proceso de humanización de la educación, que supone un discernimiento de las propias actitudes y valores por parte del profesorado. En concordancia con este principio, las y los profesores reconocen una mayor reflexividad y toma de consciencia sobre las relaciones y

construcciones de género desde que se desempeñan en la escuela. Les entrevistades valoran esta contribución a nivel personal, un mayor autoconocimiento y consciencia de su posición en las relaciones de poder, así como una mayor legitimación de la dimensión afectiva, antes restringida desde la masculinidad hegemónica.

Entonces claro, a nivel personal obviamente, porque yo soy hombre, blanco, heterosexual, entonces soy un mounstruo cachai, soy lo peor de lo peor. Si lo vemos muy fríamente, soy un sujeto que podría considerarse dentro de la hegemonía o dentro de un sujeto de privilegio o de poder muy importante. Entonces creo que ha contribuido en el fondo en mi propio proceso de hacerme consciente de esos privilegios, de tratar de romperlos, desestructurarlos, de deconstruirlos, como se quiera llamar. (Pedro, profesor cisgénero)

Siempre he creído en la igualdad, pero nunca había hecho la reflexión de qué tan violento era el hombre afuera po, cachai, porque tú soy parte de eso también po. Entonces ya empezar a tomar consciencia de una forma acabada sobre esa violencia cotidiana también te hace ir madurando ciertas partes po, cachai. Es algo que yo no tenía considerado y que lo fui teniendo acá po. Y rico, porque es un aprendizaje. Ahora puedo ser más cariñoso (risa), que es algo que nos pasa a los hombres. (Rodrigo, profesor cisgénero)

Y te enseña quizás como a valorar un poco más también, somos mujeres, cachai, nos discriminan, pero llegai a un punto en que decí, esto no es nada, cachai, es como, me estoy quejando por puras hueás, no sé, una cosa así. (Camila, profesora cisgénero)

En la reflexión de Camila, además de comprender su posición en las relaciones de poder como persona cisgénero, compara la discriminación que vive desde su posición de mujer, desestimándola excesivamente en contraste con la violencia hacia las personas trans. En la entrevista Camila señaló que no tenía muchos conocimientos sobre género antes de trabajar en la escuela, por lo que se comprende su comentario desde ese punto de vista.

Por otro lado, Ximena y Evelyn señalan que en la escuela se promueve que les niñas y adolescentes no usen un tratamiento hormonal que inhibe la secreción de testosterona o estrógenos, que algunas personas trans utilizan, ya que enfatizan la importancia de la aceptación corporal en la infancia trans; de todas maneras, dejan la decisión a criterio de cada niña y adolescente. Al respecto, y en relación con lo planteado anteriormente sobre el principio de humanización de la pedagogía crítica, éste se puede ver reflejado también en la toma de consciencia sobre la corporalidad y la concordancia entre discurso y práctica. Tal es el caso de una profesora trans que sentía una disociación entre el discurso que debía dirigir a les niñas de la escuela y su propia práctica, ya que estaba en un proceso de tratamiento hormonal. Para resolver la contradicción interna, a través de una reflexión profunda decidió resignificar la relación entre su cuerpo y la expectativa social, resolviendo dejar el tratamiento.

No sé, siento que igual el hecho de que yo haya querido dejar las hormonas un poco, también fue por acá. Siento que, no sé, ver que le decía a estos niños como ya, quíranse ustedes mismos, filo con lo que les dice el resto, o sea, si alguien tiene un problema por cómo se ven, el problema son ellos, no ustedes, y todas esas cosas. Y como que me empecé a sentir un poco hipócrita, porque yo al final el tratamiento lo hacía por eso, por la aprobación de los demás, no por como estar bien yo. Inicialmente me decía eso po, pero ya después de un análisis más profundo te dai cuenta que no es tanto porque tú queri, sino que porque los demás te dijeron que lo hicieras. (Berni, profesora cisgénero)

Para finalizar este apartado, se puede señalar que los discursos del estudiantado, profesorado y dirección dan cuenta de una gran e interesante reflexividad. Las construcciones de género son un proceso complejo que adquiere distintos significados para cada persona, transformándose y reconfigurándose a partir de la experiencia en este espacio educativo.

3. Transición dual en la infancia: identidad de género y rol de actores sociales

Se puede interpretar que les niños trans de la escuela están llevando a cabo una transición que tiene, al menos, dos dimensiones: por un lado, su identidad de género trans, y, por otro lado, están potenciando su rol de actores sociales. El carácter político de sus infancias puede comprenderse a partir del hecho de que están valientemente transgrediendo las normas de género, y, en este proceso, están visibilizando su existencia de múltiples formas, además de denunciar sus condiciones de desigualdad, lo que demuestra su importante capacidad de agencia.

Una de las cosas que más me llamaron la atención fue que en general les niños hablaban abiertamente de su transición de género sin haberles inducido nada al respecto. El uso constante de la auto denominación trans es una muestra clara de expresión identitaria que implica un reconocimiento personal que a su vez busca un reconocimiento del otro como tal. Decir “yo soy trans” o “somos trans” es una identificación que en este espacio es algo que se enuncia de forma constante en lo cotidiano. Además, cuando a algún profesor se le olvida el uso del lenguaje inclusivo, en ocasiones son los mismos niños quienes, alzando la voz, les recuerdan la importancia de los pronombres de género neutrales, exigiendo respeto y visibilización a través del lenguaje.

Emily (6 años) entonó una de las canciones que los niños cantan en las marchas “pio, pio, pio, este cuerpo es mío”, “¡somos trans!”. (Registro de la autora 09/07/2019)

El profesor comienza a dar instrucciones de la actividad una vez que les niños están sentados. Cuando él dice “las y los”, un niño lo corrige diciendo “y les” y el profesor añade “y les”. (Registro de la autora 03/06/2019).

Puede interpretarse que tanto el canto de marcha sobre la identidad trans, como la corrección del lenguaje inclusivo, constituyen mecanismos de reafirmación identitaria con la cual los niños manifiestan un rol de actores sociales, ya que interpelan e inciden en su entorno.

Bajo en el entendimiento de que la educación de la infancia no puede estar aislada de su contexto social, ha sido relevante enseñar a los niños sobre sus derechos, traducéndose en la práctica en una mayor concientización, responsabilidad y acción sobre sí mismos y el mundo que les rodea. En coherencia con esto, Ximena indica que se potencia el protagonismo de los niños como portavoces de sus propias experiencias en el camino de construir su identidad, fomentando su rol de actores sociales que intervienen progresivamente en sus vidas y en la sociedad.

Los niños como ente primordial, como cara visible, como voceros, como activistas, etc. Para poder desarrollarnos y para que ellos sean escuchados, porque la lucha la llevan ellos po. Uno transmite la información en lugares donde ellos no pueden llegar, pero la lucha la llevan ellos, ellos son los trans. Ellos son los que tienen las voces. Entonces tratamos que la mayoría de las veces sean ellos, a través de sus propias voces, que puedan hablar y comunicar. (Ximena, coordinadora académica)

Aquí les decimos que ellos pueden cambiar el mundo, y yo siempre me tiro pa abajo que no, no, pero ellos sí, que ellos sientan que lo pueden hacer. Pero sí, de cierta manera estai cambiando al mundo porque le estai diciendo a estos niños, ustedes pueden, ustedes son bacanes, tiren pa arriba, y no sé, me gusta como darles esas herramientas. (Berni, profesora trans)

Al salirse del marco adultocentrista y potenciar la capacidad de agencia de los niños se fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia a un grupo y una identidad colectiva, así como una conciencia del rol social y político de la infancia en las transformaciones de la sociedad.

En este camino, los niños y adolescentes han ido adquiriendo un mayor conocimiento de sus derechos de la infancia y notables habilidades de comunicación participando en documentales, reportajes y libros expresando sus vivencias y opiniones. Los niños pasaron de estar invisibilizados en una sala de clases en sus otros colegios, a estar representados en medios de comunicación. Rodrigo señala que este proceso de visibilización implica que las y los niños ya se sientan personas políticas.

Es algo que se trabaja igual, o sea al menos yo les converso esto. Ellos ya se sienten personas políticas, son personas políticas y realmente lo que hacen, visibilizar, es un acto político individual, que es súper potente porque ellos son como los excluidos, y visibilizar esta realidad también hace que las sociedades podamos dar un salto más allá, y si no son ellos, quiénes. Porque es súper lindo que te hablen de un discurso un montón de académicos en las universidades a hablarte de género, pero en realidad no tienen ni idea de lo que sucede acá adentro. Y ellos son conscientes de esa cultura que estamos generando. La estamos generando porque una cultura no se arma de la noche a la mañana. Entonces también eso es una responsabilidad extra que tienen. Por una parte, sentirse agentes de cambio, sentirse políticamente poderosos, empoderados, y por la otra, tratar de construir algo bonito, que ese es el fin. (Rodrigo, profesor cisgénero)

La visibilización es el principal recurso de acción política de les niñes de la escuela. El rol de actores sociales de les niñes en primera instancia consiste en estar presentes en distintos contextos, lo que ya constituye un acto político frente a una sociedad que niega su existencia y sus derechos.

Yo creo que esta escuela en particular se propone como un espacio para la infancia y la juventud transgénero y por lo tanto es un espacio eminentemente político, hay una comunidad que se está auto formando, por así decirlo, y se está auto formando en el fondo para luchar eventualmente por sus derechos, como un ejercicio de auto formación para en el fondo para adquirir herramientas políticas, herramientas de participación, herramientas de inmersión o de lucha social. (Pedro, profesor cisgénero)

Según los discursos de las y los profesores habría una tendencia a la protección de la infancia y a la preparación para que les niñes luchen por sus derechos más adelante como activistas, en ese sentido el rol de actores sociales estaría en cierta medida en una etapa inicial, de preparación. Pero al mismo tiempo se les incentiva a que se movilicen actualmente por sus derechos, mediante la participación en diversas instancias educativas y actos públicos como marchas.

Entonces prefiero aquí llegar y entregar todo lo que yo sé, porque yo sé que aquí muchos van a seguir en el activismo, entonces empezar a prepararlos o prepararles para eso y ya después cuando uno sea más vieja ver los frutos de lo que uno les está entregando acá. Prefiero ser, en vez de yo yoyo, no, ahora en verdad es por ellos. (Antonella, profesora trans)

Porque eso es lo otro, decían como, la gente que criticaba, no que aquí los segregai, que los ocultai del mundo, y no po, se hacen eventos, se sale, se hacen salidas, que se yo a museos, cosas así. Se hacen salidas donde la escuela, no sé, hace una presentación, informa algo y van ellos, están así como "hola, somos de la escuela", y saben que tienen que luchar por sus derechos po. Hace poco fue la marcha y se les dijo, vamos a ir a la marcha y ustedes tienen que ir porque esto es para ustedes, si ustedes no luchan por sus derechos, si ustedes no lo hacen, nadie más lo va a hacer. (Berni, profesora trans)

Por un lado, se habla de les niñes en su importancia presente como *actores políticos*, y por otra, se resalta su rol como *futuros agentes de cambio*. Esto evidencia

perspectivas que no son contradictorias, si no que más bien son complementarias, ya que la relevancia de les niñes radica tanto en el presente como en el porvenir. Su actuar político y las transformaciones también se están generando hoy en sus vidas, en sus entornos y en la sociedad en su conjunto.

Estamos aquí, no sé, educando futuros agentes de cambio, gente que no se va a quedar callada, que va a luchar por sus derechos. Y no sé, hace poco se habló de la ley de identidad de género, si bien quizás no pescaron mucho, pero estamos haciendo una institución que tiene peso, tiene conocimiento de causa sobre infancia trans, y en algún momento eso va a tener que significar algo ya quizás pa políticas de Estado más futuro, porque, dónde más, a quién más le preguntai, cachai. Pero sí, la escuela en sí es un lugar bien político, como que les deci a los niños como ya, puede no interesarte el partido, puede no interesarte la política que vei en la tele, el congreso, los ministros y todo, pero su vida es política, solo el hecho de estar rompiendo con la norma, los hace ser un ser político. (Berni, profesora trans)

Y dejar un poco de lado ese adultocentrismo que manejamos todos. Si, como te digo aquí la verdad no la maneja el profesor, la manejamos todos. Entonces ya eso nos ayuda a entender un poco por qué es tan valioso este espacio y hay que cuidarlo. Porque los niños son protagonistas, así de simple. (Rodrigo, profesor cisgénero)

Con la finalidad de visibilizar la niñez trans y promover la educación inclusiva se han realizado múltiples actividades en diversos espacios educativos de distintas comunas de la Región Metropolitana. Una de estas actividades, a la cual fui invitada a participar, se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2017, en una jornada de encuentro entre la Escuela Amaranta y el Colegio San Leonardo de Maipú. La jornada se desarrolló en dos fases, la primera consistió en la difusión de material educativo en el recreo, y la segunda, en la realización de actividades en las salas de clases. Así, cada niñe de la escuela Amaranta se dirigió a uno de los cursos acompañado de un adulto. A mí me tocó ir junto a Amanda a la sala de Tercero Básico, con niñas y niños de su edad (8 años), quienes la recibieron muy entusiastas. En esta actividad dividimos al curso en dos grupos, en uno de ellos estaba Amanda, y se le pidió a cada equipo dibujar un cuerpo de niño o de niña y que eligieran características relacionadas con su físico y sus gustos (color favorito, música, pasatiempos). Finalmente, se les pidió a todes les estudiantes que, alzando la mano para hablar, compararan sus creaciones para llegar a la conclusión de que los niños y las niñas tienen más cosas en común que diferencias. El objetivo del ejercicio era cuestionar los estereotipos asociados a las diferencias de género, el cual se logró de forma exitosa. El resultado fue muy satisfactorio para les niñes de la escuela Amaranta por la afectuosa recepción de las y los estudiantes y profesores, quienes participaron con mucha motivación, logrando generar un clima de fraternidad y reciprocidad. Más de un niñe expresó su deseo de estudiar en el Colegio San Leonardo de Maipú.

Infancias de las profesoras trans

En un encuentro intergeneracional se produce un cruce entre los procesos de transición de las profesoras y les estudiantes. Ambos se influyen mutuamente, enriqueciendo y ampliando la experiencia. Las profesoras trans compararon sus transiciones de género con las de les niños, distinguiendo las etapas vitales en las que dieron inicio al proceso de transición. Así, establecieron diferencias entre la transición que están iniciando les niños en su presente al que comenzaron ellas en la adultez. Las infancias y adolescencias de las profesoras, desde un punto de vista emocional, son retratadas con miedo a expresar que no se sentían identificadas con el género asignado.

Era tartamuda, tenía una tartamudez así aguda, era muy tímida, muy introvertida, no sociabilizaba con nadie porque tenía miedo que la gente se fuera a dar cuenta, entonces no sociabilizaba para que nadie se diera cuenta en el fondo. (Romina, profesora trans)

Igual yo encuentro que hayan dicho que son trans, que no se sienten identificados con lo que les dijeron, es súper fuerte, o sea, quizás ahora no se ve tanto, pero yo lo veo como en mi realidad y yo no me atreví a hacerlo como hasta los veintitantos. (Berni, profesora trans)

A mí me hace sentido que yo haya hecho mi transición tan tarde porque yo no conocía el tema trans cuando yo era adolescente, el internet no era tan masivo. Yo creo que el acceso a la información es el que también permite mayores conexiones, mayores redes dentro de la misma comunidad y ahí ya empezar a ver que una opción es visibilizar. (Antonella, profesora trans)

Las profesoras que hicieron su transición en la adultez identifican su propia infancia como difícil y comparan su proceso con la transición de les niños en la escuela. Debido al estigma asociado, a la ausencia de información y de referentes positivos, el miedo era un elemento compartido. Para las entrevistadas, les niños y adolescentes de actualidad tendrían menos temor que ellas.

Porque además como yo me crie en La Pintana, nací en La Pintana, mis referentes con respecto a personas trans era vinculada a la calle, prostitución, VIH, todo lo malo, indigencia. Entonces no po, súper difícil. Hoy en día los cabros tienen referentes, ven que su profesora es trans, ven que la Daniela Vega es trans, la que sale en la tele. Entonces ya no tienen tanto miedo, a pesar de que existe todavía violencia y discriminación, no tienen tanto miedo como uno. (Romina, profesora trans)

Como que pa mí el significado es darle a la infancia, a la adolescencia, herramientas que yo no tuve a su edad. Porque yo reconozco que cuando era chica, cuando estaba en el colegio, yo ya tenía claro, o sea, quizás no tenía claro que era trans, porque no conocía lo que era ser trans (...) Entonces era como, qué es esta cuestión que siento, por qué siento como una atracción a todo lo que es femenino, a todo lo que es de mujeres, y como que cierto rechazo a lo que es de

hombres, a lo que tenía que hacer, como que sentía que estaba haciendo, como que estaba actuando, tenía que mantener un papel, y si no lo hacía, no sé, era como burla social y decir así como, no, es que no me siento hombre de verdad, era como casi como pa irme internado al psiquiátrico, como así de brígido lo pensaba. (Berni, profesora trans)

Berni señala haber sentido confusión antes de identificar su identidad de género trans, y una percepción de auto patologización producto del desconocimiento de lo que sentía. Romina indica que le hubiese gustado estudiar en una escuela como Amaranta, y haber hecho su transición de género antes. Además, señala la diferencia entre transitar en la infancia y en la adultez y manifiesta su agrado por trabajar con niños, quienes preguntan abiertamente sus inquietudes.

Sí, sí me hubiese gustado. Sí me hubiese gustado haber adelantado todos estos procesos mucho antes, mucho mejor. Es parte de tu sexualidad po. (Romina, profesora trans)

Es distinto el proceso que se da de un niño a un adulto. Yo empecé mi tránsito cuando estaba adulta. Entonces los niños son más transparentes, por eso me acomoda estar con ellos, y yo darles la confianza también para que puedan preguntar. (...) el otro día un estudiante me preguntó "profesora, ¿usted de verdad que se llamaba Rodrigo?", me lo preguntó delante de todos, y yo le dije sí, "ah mire, porque yo también". Entonces les doy la confianza también para que ellos tampoco puedan negar de su pasado, o renegar de su pasado. Si eso pa uno también es importante. (Romina, profesora trans)

La dimensión temporal es un elemento relevante identificado por las profesoras trans. Constantes comparaciones entre el antes y el ahora, dan cuenta de un desarrollo de la historia personal particularmente atento al paso del tiempo y los hitos que marcan el pasado con el presente.

Entonces a los cabros también una de las cosas que enseñé en la autobiografía es el tema de los tiempos, la corta, mediana y larga duración. Entonces se las enseñé así y se las tiré con mi ejemplo de la transición. Y les dije eso es, la corta duración mis hormonas, la mediana duración, ya el hecho de que ya no estoy usando peluca, que me estoy dejando el pelo largo, y la transición larga, ya terminar la transición mental, ahora ya estoy haciendo la transición física. Les mostré el tema de los procesos. (Antonella, profesora trans)

Del mismo modo, un elemento frecuente en las conversaciones sostenidas con los niños era el uso recurrente de los conceptos "antes y después", "antes y ahora". Algunos niños trans se refieren a sí mismos como la actualización de sí, en un presente en comparación con un pasado no trans. Sin excepciones, cuando hablan del presente aluden a un mayor bienestar actual.

Las transiciones de género de les niñes en el entorno familiar

Las transiciones de género tienen repercusiones en las familias de les niñes y adolescentes, algunas facilitan los cambios y otras se resisten o se demoran más tiempo en comprender. Que les niñes estén en la escuela no implica necesariamente que sus padres, madres y familia en general, reconozcan su identidad de género sentida y no asignada. Una de las manifestaciones de esto es el respeto al nombre social de les niñes y al uso de los pronombres y un lenguaje adaptado a su identidad de género. Cuando no se respeta el nombre social de les niñes en las casas, se produce una invisibilización y es considerada una forma de violencia. En la escuela están atentas y atentos a esta situación con les niñes y lo hablan abiertamente.

Pedro y Evelyn (profesor y directora) entraron a la sala antes de terminar la clase y preguntaron: “¿a quiénes de ustedes no le llaman por su nombre social en la casa?”. Tres levantan la mano (Gabriel, Catalina y no vi quién más). Se notan un poco avergonzados o afectados la decir “a mí”. (Registro de la autora 03/06/2019)

Conversé con Angélica, una chica trans del segundo curso. Estaba diciéndoles a les más niñes que fueran a la sala y que se calmaran, dado que estaban jugando en el pasillo. Comenzamos a conversar y me comentó que ella trataba de ayudar a los profesores con el orden de les niñes, que ella entendía que podía ser difícil a veces porque son muchos y a veces pueden ser muy desordenados. Dijo que ella los entendía, que a veces es difícil el proceso de transición, que muchos están recién comenzando, que a algunos no los tratan por el nombre social en sus casas, y que ella piensa que están expresando sus personalidades que antes estaban reprimidas, que están recién mostrándolas y por eso a veces pueden ser tan efusivos. (Registro de la autora 17/06/2019)

La expresión de personalidades antes reprimidas es una razón con la que les profesores y estudiantes más grandes suelen interpretar el movimiento constante, o desorden, de les niñes. Asocian esta gran energía al proceso nuevo que están experimentando les niñes de *ser ellos mismos* por primera vez.

Las y los profesores insisten en que es necesario que las familias se involucren para no caer en micro-agresiones que dificultan el proceso para les niñes. Alusiones a que *se cree hombre, es una etapa, se le va a pasar*, son invisibilizaciones que tienen una connotación transfóbica. David, después de mencionar que lo molestan en la casa porque dicen que *se cree hombre*, comenta que quiere tener más músculos. Esto podría interpretarse como la manifestación de un deseo de ser reconocido *como hombre* en su familia a través de la reconfiguración de su cuerpo según los tipos ideales masculinos.

En la sala del grupo 2, de los adolescentes, les pregunté por las vacaciones a Sebastián y David, si estaban contentos por salir, y David dijo que no quería salir de vacaciones porque iba a estar en su casa y lo iban a molestar con que “se cree

hombre” (mientras ponía su cabeza apoyada la mesa con tono de preocupación, pero sonriendo). Al rato, cuando llegó una amiga a su puesto, él comentó que estaba muy flaco. Sus compañeros le dijeron que no, que su cuerpo estaba bien, “¿quieres estar gordo?”, le preguntaron, “no, no quiero estar gordo, quiero tener más músculos”, “aah, entonces teni que hacer ejercicio po”. (Registro de la autora 01/07/2019)

A partir de conversaciones con les niños, adolescentes y profesores, se distingue que, en comparación con las madres, en general los padres tienen más dificultades para enfrentar de una manera respetuosa los cambios en la identidad de género. Sin embargo, cada caso es diferente y, por ejemplo, una estudiante del grupo 2 menciona que fue su mamá quien expresó una negación y un “temor de perder a su hija”, mientras su padre mostró menos resistencia. El *temor a la pérdida* asociado a las transiciones de les hijes llama la atención porque no es una pérdida material, ni relacional, no se pierde el vínculo ni hay distanciamiento, les hijes siguen estando ahí. Pareciera asociarse a una dimensión simbólica, el temor a un cambio vivido desde la carencia, algo que *se tuvo y ya no se tiene*.

Carla me contó que empezó su transición de género hace muy poquito, hace solo un mes. Le contó a su mamá y “ella entendió al tiro” y la cambió de colegio. Su papá en cambio dice que esto es una etapa y que “se le va a pasar”, por lo que Carla se siente molesta. Además, me cuenta que su mamá le compra ropa y accesorios de mujer y que su papá dice que “la regalonea mucho”. Comentamos con les chiques sobre las dificultades de los papás en general para aceptar el tránsito, y llega un chique comentando que en su caso fue al revés, que fue su mamá a quien más le costó aceptarlo y a su papá fue más fácil. Su mamá decía “no, mi niñita”, con pesar por “perder a su hija”, y en cambio su papá lo fue aceptando más rápidamente. (Registro de la autora 17/07/2019)

Como mencionó una profesora, en la escuela alrededor de una tercera parte de las y los niños son cisgénero, y pude observar que en general hay una dinámica de integración entre todes, salvo algunas excepciones que pareciera obedecer a la falta de desarrollo de habilidades personales de sociabilidad. Al conversar con un niño cisgénero de 10 años, pude observar que debido al contexto educativo en el que se encuentra, es capaz de identificar y nombrar actitudes transbólicas en su entorno familiar.

Al preguntarle a Felipe, un niño más bien solitario, qué le parece estar en la escuela y compartir con tantos niños trans dijo “no es nada raro”, haciendo un gesto como de no importarle realmente. Luego habló de su papá, dice que se va a cambiar a los 13 años a vivir con él. “Mi papá es bajo. Mide un metro sesenta y yo un metro cuarenta”, fue lo primero que dijo y después comentó: “mi papá es transfóbico”. Al preguntarle más sobre eso, no quiso profundizar. (Registro de la autora 10/06/2019)

El rol de la familia es crucial en las construcciones de género y reproducción de roles y estereotipos en la infancia y adolescencia. Para les profesores, las familias son identificadas en algunos casos como un desafío para la construcción de la

identidad de género trans de les niñes. En algunos casos hay transfobia, en otros hay una exacerbación de características estereotípicas, en otros hay acompañamiento sin resistencia. Berni, por ejemplo, identifica que a veces se reproducen conductas misóginas aprendidas en la casa.

Sí, sí. Pero ahora igual siento que pa mí el problema igual con los más chiques, como esto que las niñas sean tan princesas, y los papás están ahí como inculcándoles eso. No sé, siento que, lo mismo po, el machismo. Como que les dicen como que no pueden ser quizás autosuficientes, como que no las empoderan tanto. A los mismos niños, hay algunos que en el curso de los más chiques hay problemas de misoginia con algunos. Niños que dicen "no es que, yo soy hombre y tengo que tener muchas mujeres, por eso las abrazo a todas", cachai. Entonces eso viene de la casa, si los niños no lo aprenden mágicamente, lo aprenden porque lo ve. Y ese es un problema, y por eso es como los papás deberían venir acá pa aprender ellos primero. (Berni, profesora trans)

Pero es eso po, aquí en la escuela hay familias que son transfóbicas, entienden la transfobia como si ven una mujer con barba, va a ser un hombre para ellas, o si ven un niño con las uñas pintadas va a ser, no sé, maricón, y como es trans, es como, no, no erí niña estai puro hueviando. Entonces hay familias que son transfóbicas, algunas que lo saben, otras que no. Los que lo saben, están trabajando pa dejar de serlo, y las que no, no sé qué es lo que hallarán, pero al menos su hijo está en este espacio (Berni, profesora trans).

Es comprensible que para algunos apoderados/as sea más difícil comprender los cambios que están experimentando sus hijos. Pese a las resistencias que puede haber en algunas familias, lo importante al fin y al cabo es que las y los apoderados llevan a les niñes a la escuela y les acompañan en su transición de género en la medida de sus herramientas personales.

Contenidos educativos con perspectiva de género

Dentro de los contenidos abordados en clases destaca que, a diferencia de lo establecido en el currículum oficial de los colegios tradicionales, en la escuela se desarrollan temáticas desde una perspectiva de género y de derechos.

En el grupo 2 realizan diversas actividades relacionadas con la comunidad LGBT. Por ejemplo, en la clase de historia guiada por el profesor Pedro, cada estudiante hizo un fanzine donde explican sobre la transición de género y los procesos personales y colectivos que están viviendo. Además, en la misma clase, en la sección de la profesora Antonella, hicieron una actividad donde indagan en los hitos de las luchas de la comunidad LGBT en Chile y el mundo. Para Antonella, la finalidad de estas actividades es que les estudiantes aprendan sobre las

transformaciones sociales que les anteceden y comprendan su posición en los cambios históricos que ellos están protagonizando actualmente en esta escuela.

Entré a la sala de los más grandes y me senté en una de las tres mesas largas dispuestas en la sala, junto a Angélica, Carla, David y Tomás. Les ofrecí ayuda con la actividad que dio la profesora Antonella, que consistía en “hacer un mapa conceptual cronológico con los hitos en la lucha por las transformaciones sociales, civiles y legales de los movimientos LGBT en Chile y el mundo”. Les pregunté qué pasó en 1973, y después de unas cuantas respuestas una chica respondió “el golpe de Estado”, y a raíz de eso les comenté sobre Las Yeguas del Apocalipsis y su rol en dictadura. Se mostraron muy interesadas ya que sólo habían escuchado el nombre de Pedro Lemebel pero no conocían su activismo político y disidente sexual. (Registro de la autora, 17/06/2019)

En la misma clase Tomás hizo un dibujo y le pido si me lo quiere mostrar, es un dibujo de estilo animé (me percaté que la mayoría de los dibujos de los niños y adolescentes son de esas características) que dice “Nombre legal: Carolina. Nombre social: Tomás. Edad: 16 años”. Me cuenta que ese dibujo lo hizo para sus compañeros. (Registro de la autora 17/06/2019)

Los contenidos se adaptan a los niveles educativos, en el grupo 1 se ha enseñado fundamentalmente sobre los derechos de la niñez y la identidad de género. Estos aprendizajes se han materializado, por ejemplo, en dibujos y textos donde manifiestan sus demandas por el respeto a las personas trans y denuncias a la transfobia.

El uso de dibujos para expresar las visiones de los niños sobre sí mismos y el mundo que los rodea es un elemento discursivo importante y que estuvo presente en todas las jornadas. Dibujos en las paredes y en sus cuadernos que aludían directamente a la homosexualidad e identidad trans, así como a la homofobia y transfobia.

Consuelo me mostró un dibujo después de terminar su tarea. En este se veía una niña con el mensaje “La homosexualidad no es una enfermedad. La homofobia ¡Sí! #Siempre gay, nunca ingay”. La felicité y le pedí permiso para sacarle una foto y me dijo contenta que sí. (Registro de la autora 17/06/2019)

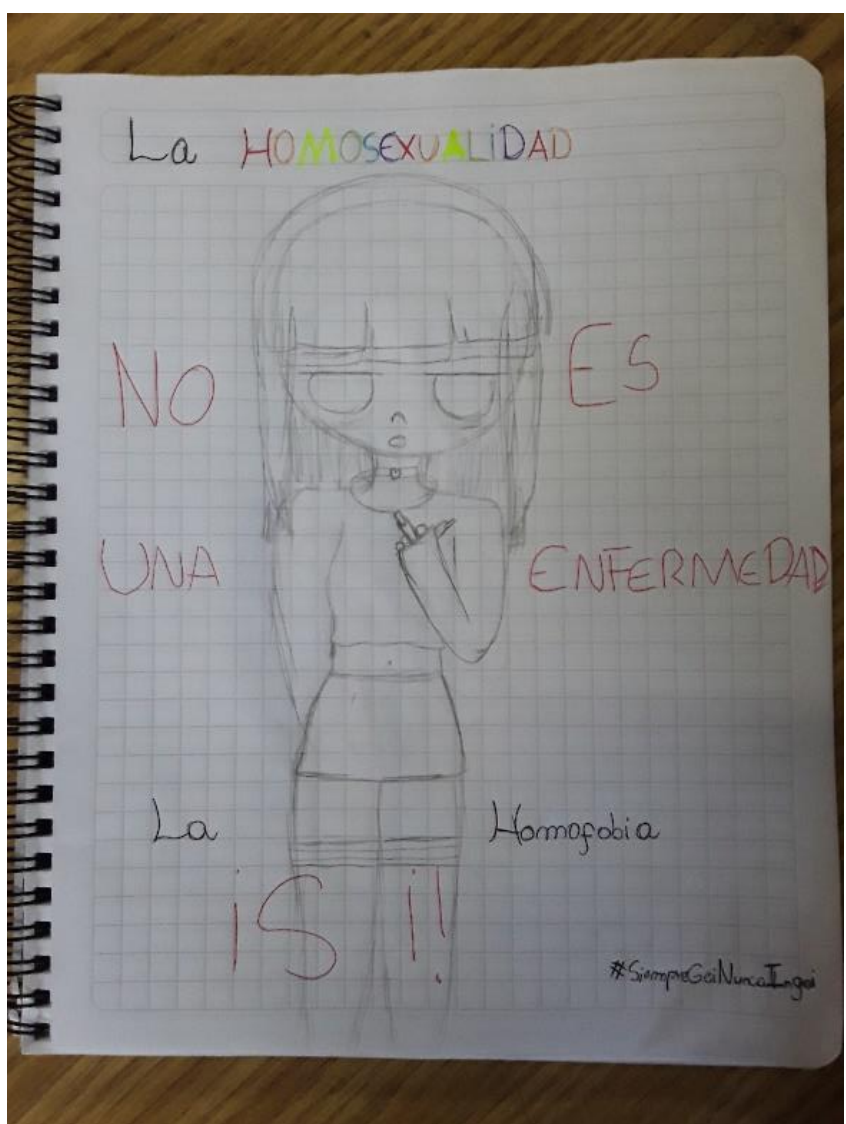


Figura 5. Dibujo contra la homofobia. Consuelo, 9 años

La Figura 5 corresponde al dibujo de Consuelo, niña trans de 9 años, que contiene un mensaje muy claro contra la homofobia, denotando una fuerte consciencia de las discriminaciones hacia la población LGBT. La niña retratada podría tratarse de una proyección de Consuelo por el parecido en el largo del pelo y porque me comentó que le gusta usar falda. El mensaje apela a una despatologización de la homosexualidad y a una denuncia de la homofobia. El gesto facial acompañado por el gesto de la mano se podría interpretar como una mezcla entre timidez y rabia.

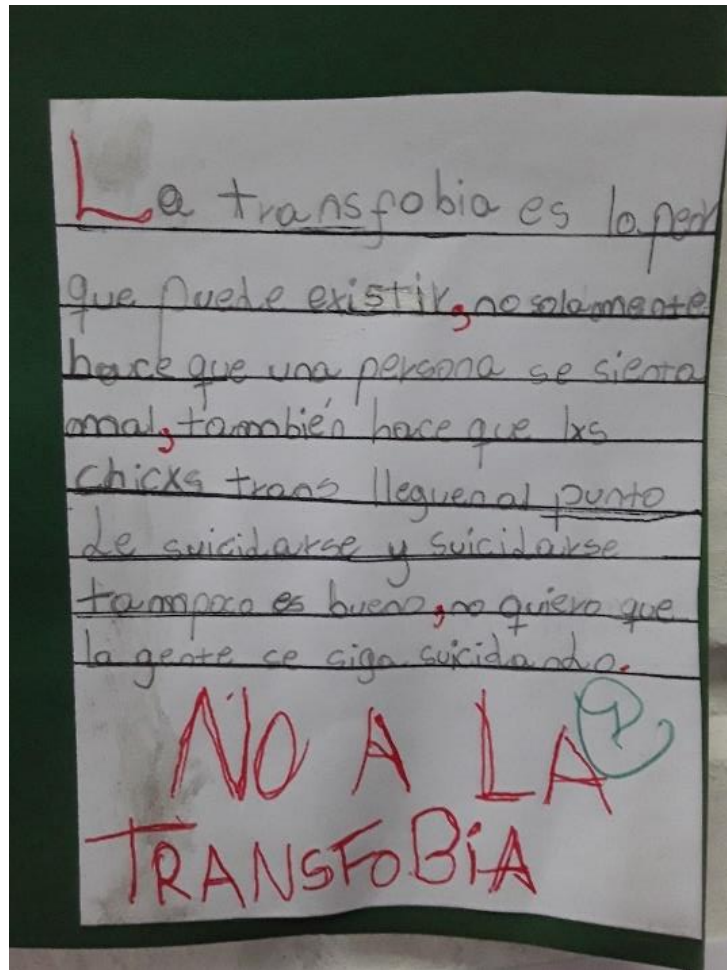


Figura 6. Texto. No a la transfobia

La figura 6 muestra un texto pegado en la pared de la sala de clases que habla contra la transfobia y el suicidio: “La transfobia es lo peor que puede existir, no solamente hace que una persona se sienta mal, también hace que lxs chicxs trans lleguen al punto de suicidarse y suicidarse tampoco es bueno, no quiero que la gente se siga suicidando. No a la transfobia”. Los suicidios están lejos de ser un tabú para la comunidad trans de la Escuela Amaranta. La transfobia aumenta los riesgos de intento de suicidio en adolescentes y en la escuela se problematizan estos temas abiertamente.



Figura 7. Dibujo. No a la transfobia

La figura 7 muestra un dibujo y texto pegado en la pared de la sala de clases que señala: “No a la transfobia. Respétanos somos humanos como cualquier otro. Igualdad!”. Este texto que exige *igualdad* podría interpretarse como un reconocimiento de que la transfobia se sustenta en un desequilibrio en las relaciones de poder. Además, es una demanda de justicia social, buscando cambiar esa relación mediante un trato respetuoso, apelando a lo que nos une (ser humanos) y no lo que nos diferencia.



Figura 8. Comic. Marcha 8 de marzo 2019

La figura 8 es un Comic pegado en la pared de la sala que retrata una marcha por el Día de la Mujer del 8 de marzo de 2019. En éste se muestra un encuentro entre Evelyn Silva (directora de la escuela Amaranta) y una persona que quiere trabajar en la escuela. Además, representa la participación de les niños de la escuela en una actividad política, alzando la bandera trans de colores celeste, blanco y rosado, asumiendo un rol activo en el espacio público.

Los dibujos y textos presentados exponen la creativa y política capacidad de les niños para interpretar los procesos personales y colectivos que están viviendo al respecto de su transición de género. A su vez, retratan algunos de los aprendizajes que han adquirido en la escuela Amaranta sobre sus derechos y nociones de justicia social. Estos dibujos sintetizan la idea de que les niños son actores sociales que buscan la transformación social.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Esta investigación buscó responder cómo se configuran los procesos de construcción de género e infancia en el espacio educativo de la Escuela Amaranta desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección. Con esta finalidad, se utilizó un marco conceptual centrado en la perspectiva de género, educación e infancia. Para responder los objetivos específicos planteados se expone una síntesis de los resultados y se analizan en relación con los conceptos del marco teórico. Por último, se plantean interrogantes para desarrollar en otras investigaciones, se presentan consideraciones metodológicas y se concluye esta investigación con reflexiones finales de la autora.

1. Caracterización del espacio educativo

El primer objetivo específico de investigación consiste en caracterizar el espacio educativo desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección. Se destaca, en primer lugar, la identificación de una alta valoración de la Escuela Amaranta por parte de les niñes, a quienes les gusta esta escuela, lo que contrasta con sus opiniones más negativas sobre los colegios anteriores. Cuando les niñes responden que les gusta Amaranta, su respuesta adquiere una particular importancia considerando que su llegada a este colegio se debe a que anteriormente fueron acosados sistemáticamente por su identidad de género, siendo la razón por la cual desertaron del sistema educativo formal. Al respecto, se puede señalar que dichas experiencias educativas de les estudiantes trans tienen un carácter estructural, ya que la escuela reproduce un privilegio para las y los estudiantes cisgénero en desmedro de estudiantes trans (Rojas, Stefoni, Fernandez, Salinas, Valdebenito, & Astudillo, 2018, pág. 15), quienes se ven afectados por la violencia moral, la cual, a través de la coacción psicológica, conforma uno de los principales mecanismos de control social (Segato, 2003, pág. 114).

Frente a este daño generado en los colegios tradicionales al reproducir una cultura transfóbica, les profesores y coordinadora académica sostienen que la Escuela Amaranta se orienta al bienestar de la infancia a través de la reparación y expresión de sí mismos, educando y acompañando a les niñes. La coordinadora académica de la escuela señala que se prioriza una orientación emocional en la educación antes que los contenidos curriculares, lo que confirman les profesores. De esta manera, el rol de las y los profesores se adscribe a una educación emocional,

muy necesaria para acompañar el desarrollo de les estudiantes (Jiménez, 2016, pág. 5), y una educación con perspectiva de género. Gracias al acompañamiento de les niños, se observan transformaciones positivas a lo largo de su experiencia en la escuela. Por ejemplo, varios niños han mejorado la gestión de sus emociones con una mayor autoestima, autocontrol, así como las relaciones con sus pares de la escuela y su dedicación a los estudios. Estos cambios son descritos por les profesores en las entrevistas y pude constatarlos mediante mis visitas a la escuela desde sus inicios hasta el trabajo de campo en el invierno de 2019. Todas les estudiantes con los que conversé manifiestan sentir agrado y un mayor bienestar actual. Aprecian que en esta escuela “se puede ser” y expresar libremente su identidad de género.

Esto va en total concordancia con lo señalado por Miller (2015) sobre la necesidad de otorgar un Marco de Referencia Queer (QLF por sus siglas en inglés) a las y los profesores que les permita comprender y acompañar los diferentes procesos identitarios de les estudiantes. La autora señala que, con un QLF, tal como sucede en la escuela, las y los profesores tienen mayores herramientas y les niños, a su vez, pueden contar con un apoyo que les permitiría experimentar una seguridad interna, ser mejor comprendidos por ellos mismos y los demás, favoreciendo, además, su conexión con el aprendizaje. El espacio educativo de la escuela Amaranta es una evidencia de que lo postulado por Miller funciona efectivamente en la práctica, mediante un cambio de paradigma de género que necesitan las y los profesores para acompañar a les estudiantes en sus procesos identitarios.

Un hallazgo de suma relevancia es que no solo les niños se han visto beneficiados en esta escuela. Para las profesoras trans tiene un significado muy importante y marca un hito en sus vidas al ser el primer espacio educativo donde pueden hacer clases con su identidad de género. Manifiestan sentir seguridad y un profundo sentido de coherencia entre su vocación, su identidad y su lucha política.

Les profesores coinciden en manifestar un sentido crítico del sistema educativo tradicional y destacan el carácter político de este espacio educativo. Con su trabajo, las y los profesores de Amaranta están cuestionando las relaciones hegemónicas entre saber, identidad y poder, y proponiendo interpretaciones de la realidad alternativas que hagan más sentido a las infancias trans. En este sentido, se puede sostener que el espacio escolar se configura en función de las infancias trans, quienes están al centro de las transformaciones que guían a la escuela, configurando a su vez al espacio educativo.

En este sentido, en la escuela Amaranta se disminuye la brecha de desigualdad social por razones de género entre estudiantes cisgénero y estudiantes trans producida en el sistema educativo. La justicia social también se relaciona con las diferentes oportunidades que tienen las y los estudiantes LGTB de estudiar en un entorno seguro que les permita conectarse con el aprendizaje, otorgando mejores oportunidades de desarrollo personal y educativo que impacta en el momento presente de sus vidas y en su futuro (Rojas, Stefoni, Fernandez, Salinas, Valdebenito, & Astudillo, 2018, pág. 15).

En un contexto en el que el sexismo está arraigado en la estructura social permeando el sistema educativo, para las y los estudiantes LGBT en general y particularmente para las infancias trans, la interacción con pares que estén viviendo transiciones de género, así como pares cisgénero que sean aliados en este proceso es un aporte importante para su desarrollo personal, dado que hay referentes directos con quienes compartir experiencias desde su niñez. Para muchos de les niños y adolescentes de Amaranta, esta escuela significa el primer espacio en el que coinciden con otros estudiantes trans, el primer espacio donde constituyen una mayoría en una escuela. Allí conforman un grupo social heterogéneo y diverso con un fuerte sentido de comunidad. De un proceso de configuración de una identidad individual pasan a ser parte también de una identidad colectiva, que está en constante transformación. El contar con pares y profesores trans constituye también un soporte importante para sobrellevar las resistencias al interior de sus familias, así como de la sociedad en su conjunto. Un soporte emocional, de acompañamiento y de colectivización de las experiencias de transición. No están solos.

El espacio educativo es identificado como necesario y enriquecedor tanto para el profesorado como para les niños bidireccionalmente, a quienes han acompañado en su proceso desde un sentido educativo integral, afectivo y comprometido con la transformación social donde lo personal es político.

Para finalizar este apartado, se presenta un análisis del objetivo planteado a partir de la aplicación de los componentes de la Teoría Relacional de Género utilizada por Raewyn Connell, ya que se considera útil para conectar, a modo de síntesis, la configuración de los procesos identificados en esta investigación. Como se presentó en el marco teórico, según la definición de Raewyn Connell “la teoría relacional entiende el género como algo que conecta al mismo tiempo las relaciones económicas, afectivas, simbólicas y de poder, y opera de manera simultánea en los niveles intrapersonales, interpersonales, institucionales y de la sociedad en general” (Connell R. , 2013, pág. 66). Respecto a la caracterización del espacio educativo

desde los discursos del estudiantado, profesorado y dirección se puede identificar lo siguiente:

En cuanto a las relaciones económicas, se identifica que la escuela no cuenta con financiamiento estatal, tiene un escaso ingreso por parte de las y los apoderados, y el profesorado se desempeña con trabajo voluntario. Sobre las relaciones afectivas/emocionales, el espacio tiene una orientación emocional, donde las corporalidades adquieren importancia en el proceso educativo. Además, se identifica que la escuela representa un espacio de seguridad tanto para les niñas como para las profesoras trans, para quienes es muy relevante y marca un hito en sus vidas. En cuanto a las relaciones simbólicas: es la primera escuela latinoamericana orientada a las infancias trans, y se comprende como un espacio necesario. Respecto a las relaciones de poder, las y los profesores, estudiantes y coordinadora académica manifiestan una crítica al sistema de educación tradicional y entienden esta escuela como un espacio político; realizan una propuesta de transformación educativa; además, se enfatizan las diferencias entre ser profesoras trans y profesores cisgénero; por último, este espacio educativo muestra la utilidad y necesidad de un marco de referencia que enseñe sobre perspectiva de género a las y los profesores, evidenciando su utilidad en los cambios positivos de les niñas desde su ingreso a la escuela.

2. Construcciones de género

De acuerdo con el segundo objetivo de investigación planteado se distingue que en las principales dimensiones de las construcciones de género identificadas por el estudiantado sobresale una atención o vigilancia sobre el respeto al lenguaje inclusivo y sus nombres sociales, ambos son elementos identitarios fundamentales. Por otro lado, la dimensión corporal es mencionada con frecuencia, denotando ser relevante porque implica una adecuación de sí mismos a su identidad de género. Se observa una diferencia en el foco de les niñas y les adolescentes, les primeros manifiestan un interés mayor por la estética (largo del pelo, ropa y accesorios), y les segundos, por las características físicas o morfológicas de sus cuerpos.

Uno de los hallazgos relevantes es que en muchos niñas se observa una interesante reinterpretación del género que está lejos de ser rígida, donde puede identificarse que niñas, niños y niñas tienen más cosas en común que diferencias. Por otro lado, también advertí, a partir del trabajo etnográfico, que una de las

dimensiones relevantes identificadas en el estudiantado son los estereotipos de género, y su reinterpretación personal varía mucho en cada uno, manifestando diferentes expresiones de género, algunas más y otras menos hegemónicas que otras. Esto va en concordancia con lo planteado por Susan Golombok sobre la importancia de los estereotipos omnipresentes en la sociedad a los cuales les niños están expuestos constantemente (Golombok, 2006, pág. 99). Por ende, no porque sean trans se les debe cargar la responsabilidad de romper con los estereotipos, éstos están inmersos profundamente en la cultura, las personas cis en general tampoco nos salimos de ese marco, y finalmente, es decisión de cada persona cómo construye su género. Puede interpretarse que, del mismo modo que sostienen las profesoras trans, los estereotipos de género sirven de referencia para la construcción personal y les niños, y todas las personas, los utilizan para moldear tanto sus corporalidades como sus comportamientos. Como indica Judith Butler, el género no tiene una preexistencia y se imita a sí mismo para validarse (Butler, 2000), conformándose como un recurso de legitimación dentro de los parámetros definidos socialmente como femeninos y masculinos. Por su parte, los profesores, la coordinadora académica y los adolescentes, cuestionan más explícitamente los estereotipos e intentan enseñar con sus actos y palabras a los niños a que no limiten sus concepciones de género.

Por otro lado, las profesoras trans hablan de sus propias infancias y las identifican como difíciles por no contar con referentes, no comprender qué estaban sintiendo y por ende sobrellevarlo con temor. Dentro del relato de una profesora sobre su infancia, antes de su transición de género, explica que ella no comprendía lo que sentía ni por qué le atraían tantas cosas asociadas a lo femenino y, en esta confusión, cuenta que sentía que estaba actuando como hombre, que tenía una necesidad de *mantener un papel* para evitar la burla su entorno. Dicho relato se puede comprender a partir de la teoría de la performatividad de Judith Butler, donde sostiene que el género siempre implica una actuación (Butler, 2000). En el caso de la profesora, esta actuación masculina de su infancia, concientizada y realizada para calzar con la norma de su género asignado al nacer, se puede interpretar como un mecanismo de protección, bajo la amenaza de sufrir sanción social.

Es relevante el hecho que, a partir de su trabajo en la escuela, la y los profesores cisgénero han profundizado herramientas para comprender y problematizar las relaciones de género desde un enfoque personal y político. Señalan una interpelación a sus concepciones personales y su posición en las relaciones de poder, cuestionando, así, como señala Poblete, los privilegios de la

población heterosexual y cisgénero respecto a los capitales sociales y culturales (Poblete, 2014, pág. 4).

Respecto a la Teoría Relacional de Género, también permite comprender la interseccionalidad de los elementos que configuran las principales dimensiones de las construcciones de género identificadas por el estudiantado, profesorado y dirección. Se encuentran elementos Emocionales: cuestionamientos sobre la afectividad masculina, relación entre el cuerpo y las emociones; Simbólicos: respeto al nombre social, lenguaje inclusivo, importancia de los estereotipos de género y de los elementos estéticos; Poder: cuestionamiento a los privilegios cisgénero y a las posiciones en las relaciones de género.

3. Procesos de transición de género y de actores sociales en la infancia.

A partir del análisis de los resultados se pudo identificar que les niños de la escuela Amaranta están viviendo simultáneamente (al menos) dos procesos de transición, la primera es respecto a su identidad de género, y la segunda, al potenciar su rol de actores sociales. Como indica Iskra Pavez (2012) desde los nuevos paradigmas de la infancia las y los niños hoy son comprendidos como actores sociales, por este motivo, se sostiene que en esta escuela potencian este rol preexistente. Ambos procesos, la transición de género y de actores sociales, se interrelacionan, ya que al vivir abiertamente su transición de género están construyendo su identidad de acuerdo con su sentir, lo que implica que no son sujetos pasivos de las condiciones sociales. En este sentido, les niños trans son actores sociales que construyen su identidad, transgrediendo, a su vez, las normas de género. Al mismo tiempo, al estudiar en la escuela Amaranta, potencian su capacidad de acción al incidir en su entorno. Cuando les niños denuncian discriminación y maltrato ejercen una herramienta reivindicativa, en sintonía con la noción de derechos de la infancia que se está viendo paulatinamente en Chile durante los últimos años (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 59). Además, exigen que se respete su nombre social y lenguaje inclusivo en tanto elementos simbólicos fundamentales que implican respeto a su identidad.

Les niños reivindican sus derechos a ser reconocidos, respetados y a la educación, derechos que fueron negados antes de ingresar a Amaranta: Acusaron situaciones de discriminación transfóbica en sus colegios anteriores, desertaron del sistema educacional tradicional y actualmente les niños están constantemente

participando en diversas instancias donde visibilizan la infancia trans, como marchas, charlas, otros espacios educativos y medios de comunicación. La visibilización y el protagonismo de les niñes en estas instancias tensiona el paradigma moderno en la cual las y los niños ocupan una posición dual en la que son vistos como objeto preferente de protección pero al mismo tiempo son sujetos invisibilizados (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, pág. 58). Además, la creación de sus dibujos se convierte en herramienta política al denunciar la violencia de la desigualdad social que afecta a personas trans y LGTB en general.

Por otro lado, frente al individualismo de nuestra sociedad, les niñes hoy se encuentran en un espacio educativo que colectiviza las vivencias de transición de género, y, por ende, vuelve aún más político lo que antes era vivido en soledad. Este espacio de socialización tiene consecuencias positivas en el aumento de autoestima, sentido de pertenencia a un grupo y formación de una identidad colectiva.

El enfoque de integración de la escuela ha generado que para las y los niños cisgénero también sea un aporte convivir en un espacio pedagógico como la Escuela Amaranta, pues están creciendo con una mayor apertura en sus aprendizajes sobre el género. La experiencia de estudiar en esta escuela les otorga herramientas para interpretar el mundo desde otros enfoques y desarrollar valores como la no discriminación por género a través del respeto y la empatía. Ahora tienen nuevos y variados referentes de masculinidades y femineidades para su autoconstrucción de género. Si bien los estereotipos están presentes en estas configuraciones, sobre todo los adolescentes están cuestionándolos y enseñando a les más pequeños a forjar su identidad desde sus propias interpretaciones personales del género.

Los relatos sobre la niñez de las profesoras trans y la comparación que hacen con les niñes de la escuela, pueden interpretarse, también, considerando que la infancia es un concepto relacional, como señala Mayall (2002), similar al de género, y, por tanto, históricamente configurados. En este encuentro intergeneracional de los procesos de transición, las profesoras identifican considerables diferencias en las infancias suyas con las de les niñes, mediadas por el miedo, confusión e incomprensión debido a la falta de información y de referentes positivos. Una de las entrevistadas, señala que le hubiese gustado estudiar en una escuela como Amaranta y adelantar su transición, ya que es parte de la construcción de la sexualidad e identidad. Al respecto, puede señalarse que la estructura social tradicional persiste en instituciones como la escuela o la familia, como se demuestra en la violencia ejercida a niñes y adolescentes LGBT, pero también van aumentando los espacios de resistencia y propuestas de transformación social que permiten una

vida más digna. En este sentido, situar históricamente a las infancias trans de la actualidad es reconocerlas como la primera generación de niños trans que están viviendo abiertamente su identidad de género en nuestro país, son actores sociales que van cambiando, aunque sea lentamente, la estructura de sus familias y la sociedad, gracias al apoyo de Evelyn Silva y Ximena Maturana, sus profesoras/es y compañeros de curso.

Finalmente, en cuanto a la Teoría Relacional de Género, al respecto de los procesos de infancia se encuentran elementos emocionales: bienestar, mayor autoestima de los niños, apoyo mutuo frente a las resistencias de sus familias; Simbólicos: exigencias de respeto a su identidad; Poder: niños potenciando su rol de actores sociales, denuncias de discriminación en sus anteriores colegios, así como la reivindicación del respeto a personas trans y homosexuales a través de sus dibujos que rechazan la transfobia y homofobia (la creación y exposición de dibujos en la sala de clases son también elementos simbólicos), visibilización de la infancia trans en distintos espacios públicos como marchas, otros espacios educativos, charlas y medios de comunicación.

Desde la Teoría Relacional de Género se entiende que los elementos emocionales, simbólicos y de poder señalados anteriormente en cada uno de los objetivos específicos, operan simultáneamente en tres niveles. En el nivel personal, se encuentran los procesos identitarios y de construcción de género personales, así como las transiciones del rol de actores sociales en la infancia. En cuanto al nivel de la interacción con el entorno cercano, se identifica un encuentro entre procesos de transición de género de los estudiantes y de las profesoras trans y entre pares, así como el espacio de encuentro entre personas cis y trans. En el nivel de interacción con el entorno social, se identifica la experiencia positiva de los niños trans en esta escuela en tanto espacio de socialización, se manifiesta la importancia de las familias de los niños en sus transiciones de género, y la participación de los niños trans en diversas esferas sociales. En el nivel de la sociedad en general, se identifica que la escuela y su comunidad educativa son un referente de acompañamiento a la niñez trans en Latinoamérica, ya que contribuyen a transformar las nociones tradicionales sobre el género y la infancia, aportando a disminuir las brechas de desigualdad de género.

A modo de cierre de los tres apartados anteriores, se presenta en los anexos la figura 9 correspondiente a una tabla que reúne y conecta los tres objetivos específicos planteados, a partir de los criterios establecidos por la Teoría Relacional de Género. La finalidad de esta tabla es organizar los hallazgos según un carácter

interseccional para comprender la relación entre los procesos de construcciones de género e infancia en el espacio educativo dirigido a niñas trans.

Interrogantes para futuras investigaciones

Los ejes teóricos planteados y las técnicas metodológicas usadas permitieron comprender y responder los objetivos de investigación, sin embargo, debido a la amplitud del tema y la delimitación propuesta, hay elementos que podrían considerarse para profundizar en posteriores investigaciones:

- Socializaciones de género en la infancia y significados de lo femenino: Una de las preguntas que originó la presente investigación y que se mantuvo presente a lo largo del estudio tiene relación con los significados de lo femenino y lo masculino a partir de las socializaciones de género en la infancia. ¿Cómo es la existencia de lo femenino más allá de los esencialismos y estereotipos? ¿cómo deconstruir nuestro paradigma dicotómico occidental de los géneros binarios?
- Proceso experimentado por madres y padres de niñas trans: Un elemento emergente y relevante pero no profundizado en la investigación porque se escapa de los objetivos planteados, es que tanto Ximena Maturana como Evelyn Silva, las dos responsables del proyecto educativo, son madres de niñas trans. Esta fue la motivación que las llevó a dedicar sus vidas a luchar por los derechos de sus hijas y de les niñas que conforman la comunidad de la Fundación Selenna y la Escuela Amaranta. Desde su rol de madres comenzaron a movilizarse y buscar soluciones colectivas a las dificultades que fueron encontrando, politizando tanto la maternidad como la infancia. A les niñas les están promoviendo su rol de actores sociales, impulsándolos a ser protagonistas de las demandas por la dignidad de la niñez trans. Tal como ellas, hay muchas madres que comprendieron, con mayores o menores dificultades, y respetaron la transición de género de sus hijes. ¿Cómo son los procesos de construcción y deconstrucción de género de las madres de niñas trans? ¿cuáles son los obstáculos que enfrentan y cómo logran enfrentarse a ellos? ¿cómo se comparan los procesos que viven las madres y padres desde los inicios de la transición de género de sus hijes? ¿los procesos de transición de sus hijes les ayuda a entender el mundo de una forma distinta, los hombres logran cuestionar su posición en las relaciones de poder?

Reflexión metodológica y palabras finales

Una de las cosas que me llevó un tiempo decidir fue la técnica de producción de datos con la que trabajaría con les niñas. En un principio me pareció insuficiente ocupar la observación participante porque pensé que sería más difícil recabar información, y pensé en ocupar otras técnicas en su lugar, como dibujos, fotos, o actividades que requieran menos el uso de la palabra. Sin embargo, una vez en el trabajo de campo descubrí que la interacción cotidiana era, realmente, el espacio propicio para conocernos y conversar de un modo cómodo para les niñas, y que aplicar otra técnica tal vez hubiese sido más extraño o invasivo para ellas y ellos. Ahora creo que está subestimada la conversación con les niñas como fuente de información, y que de hecho pudimos haber realizado breves entrevistas para desarrollar más los temas. De todas maneras, pienso que en futuras investigaciones con niñas sería interesante explorar otras técnicas para complementar el uso de la técnica etnográfica. Por otro lado, creo que la duración del trabajo etnográfico pudo haber sido más extensa para lograr profundizar aún más en los procesos planteados en los objetivos de investigación, ya que sobre todo en las últimas jornadas de observación participante generamos mayor confianza con les niñas y me hubiese gustado seguir acompañándoles, compartiendo y aprendiendo con sus vivencias y puntos de vista.

Por último, a modo de cierre, esta investigación buscó develar dimensiones sociales que durante gran parte de la historia y hasta hace poco tiempo atrás, se han considerado como hechos dados, pertenecientes al mundo de la obviedad, como la identidad de género, la infancia, y la relación entre ambas. Al respecto, las y los autores revisados explican lo que se evidencia en la práctica, es decir, que son conceptos históricos. La reflexión sociológica permite comprender que el género y la infancia son procesos configurados de acuerdo a múltiples factores estructurales, culturales, simbólicos, emocionales y biográficos, los cuales están en constante transformación y siempre operan en relaciones de poder. Al mismo tiempo, este estudio de caso permitió identificar elementos emergentes que no fueron hallados en las producciones teóricas utilizadas. Por ejemplo, la enriquecedora interacción entre niñas trans y sus profesoras trans en este espacio educativo, y a su vez, la profunda significación que adquiere para ellas ejercer su labor educativa de acuerdo con su identidad de género. Además, descubrimos la importancia para las niñas, niños y profesores cisgénero compartir en este espacio junto a personas trans, identificando grandes aprendizajes y transformaciones en sus construcciones de género. En este

sentido, esta escuela como espacio de socialización se vuelve un territorio fructífero para comprender el género y las infancias desde otras perspectivas, donde la lucha por la justicia social es un trabajo cotidiano.

Dialogar sobre género es potencialmente un espacio de intimidad que implica observar nuestras prácticas y construcciones personales y sociales desde una perspectiva política de la sexualidad. Abrir estos espacios de encuentro mediante la reflexión conjunta es un proceso muy interesante, en el cual la experiencia y la palabra transforman lo obvio en complejos entramados por descubrir. Esta investigación es una invitación al diálogo que ofrece algunas ideas para ir pensándonos y conversando de una manera más reflexiva en torno al género junto a las niñas, niños y niñas. Porque la forma en que nos entendemos desde nuestras construcciones de género delimita los lineamientos de nuestras interpretaciones del mundo: el principal aprendizaje es mantenernos siempre alerta a cómo trazamos esas líneas, para que no sean una fuente de opresión sino que de fuerza y liberación.

BIBLIOGRAFÍA

- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. . En S. (. Del Valle, *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (págs. 37-46). Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. *Revista de Occidente* N° 235 , 87-113.
- Butler, J. (2010). Prólogo. Transexualidad, transformaciones. En M. Missé, & G. Coll-Planas, *El género desordenado* (págs. 2-8). Barcelona-Madrid: Egales.
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología. Vol. 28 no.82* , 125-140.
- Cavia, B. (2019). La gestión de lo patológico: Itinerarios de la transexualidad. *Estudios atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas* , 223-245.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos. Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómades* , 156-171.
- Connell, R. (2013). Género, salud y teoría: Conceptualizando el tema en perspectiva mundial y local. *Revista Nómadas* , 63-77.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, & j. Olavarría, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 31-48). Santiago: Ediciones de las mujeres N° 24. Isis Internacional-Flacso Chile.
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual*. Bogotá: Impresol.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 39* , 73-90.
- El Espectador. (19 de 06 de 2017). *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/noticias/salud/la-oms-publica-la-nueva-clasificacion-internacional-de-enfermedades-articulo-795025>
- Esteban, M. (2011). Cuerpos y políticas feministas: el feminismo como cuerpo. En C. Villalba, & N. Álvarez, *Cuerpos políticos y agencia: reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad* (págs. 45-84). Granada: Universidad de Granada.
- Fonseca, C., & Quintero, M. (2009). La teoría queer: La de-construcción de las sexualidades perisféricas. Año 24, número 69. *Sociológica* , 43-60.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el College de France 1974-1975*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (1999). Bienestar social e infancia: la distribución generacional de los recurso. *Intervención Psicosocial, 8 (3)* , 331-348.
- Gaitán, L. (2016). El enfoque de género en los estudios de infancia. *XII Congreso Español de Sociología*, (págs. 1-26).
- Galaz, C. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* , 93-111.

Garaizabal, C. (2010). Transexualidades, identidades y feminismos. En M. Missé, & G. Planás-Coll, *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (págs. 144-166). Barcelona: Egales.

Golombok, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.

Goode, W., & Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.

Hernandez Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

INDH. (2013). *INDH*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/605/INFORME%20ANUAL%202013.pdf?sequence=4>

INDH. (2017). *INDH*. Obtenido de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf

Jiménez, E. (2016). La sociología de las emociones en el aula: Hacia una formación emocional real de los futuros y futuras maestras de educación infantil. *XII Congreso Español de Sociología. Sesión de comunicaciones orales franja 2: Emociones en la estructura y en los procesos sociales*, (págs. 1-19). Madrid.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Nueva Época*, 1-24.

Martínez, A., & Montenegro, M. (2010). Narrativas en torno al trastorno de identidad sexual. De la multiplicidad transgénero a la multiplicidad de trans conocimientos. *Revista de Ciencias Sociales Prisma Social*, 1-44.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

Mayor, A. (23 de 09 de 2017). *Fundación Renaciendo*. Obtenido de <http://www.fundacionrenaciendo.org/index.php/72-noticias/216-cafe-sharply-insisted>

Miller, S. (2015). A Queer Literacy Framework Promoting (A)Gender and (A)Sexuality Self-Determination and Justice. *English Journal* 104.5, 37-44.

Missé, M., & Coll-Planás, G. (2010). La patologización de la transexualidad: Reflexiones, críticas y propuestas. *Norte de salud mental*, 44-55.

Murgibe. (16 de Octubre de 2018). *Biskaia*. Obtenido de Biskaia: <http://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/Material.pdf?hash=2e6f4c4d41c85d51edf7bf3a391954a5&idioma=EU>

Office of the High Commissioner for Human Rights. (22 de julio de 2017). Obtenido de http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/Session5/CL/JS3_CHL_UPR_S5_2009anx_Historiaycasosfinal.pdf

OTD. (10 de Enero de 2017). *Encuesta-t*. Obtenido de Encuesta-t: <http://encuesta-t.cl/resultados/>

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* Nº 77, 81-102.

Pérez, K. (2010). Historia de la patologización y despatologización de las variantes de género. En M. Missé, & G. Coll-Planas, *El género desordenado* (págs. 110-130). Barcelona-Madrid: Egales.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 1-42.

Poblete, N. (2014). ¿Ruptura o Continuidad? : Reflexiones en torno al Heteropatriarcado a partir de los relatos de un grupo de jóvenes infractores/as de ley . *Tesis para optar al Grado de Magister en*

Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención Ciencias Sociales . Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Preciado, B. (2003). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? *Retóricas de Género. Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis.*, (págs. 1-16). Andalucía.

Preciado, B. (2005). Multitudes queer. Nota para una política de los anormales. *Nombres: Revista de filosofía. Año XV N° 19* , 157-166.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios. Segunda época. N.28* , 108-119.

Red Iberoamericana de Educación LGTBI. (20 de Diciembre de 2017). *Educación LGBTI*. Obtenido de www.educaciónlgbti.org

Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol, M. Calvo Nuñez, C. Rocha, & M. Schenck, *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (págs. 39-90). Montevideo: MIDES.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI.

Rojas, M., Stefoni, C., Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M., & Astudillo, P. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGTB en contextos educativos: Informe final. Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado.

Rubin, G. (2013). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (págs. 35-96). México DF: PUEG.

Rubio, F. (2009). Aspectos sociológicos de la transexualidad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 21, N° 1* , 1-20.

Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado: ideas educativas y política en Chile*. Santiago: LOM.

Saldivia, L. (2007). Sin etiquetas. *Revista jurídica de la Universidad de Palermo* , 133-159.

Salinas, R. (2011). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de la historia social y las mentalidades. N°5* , 11-30.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes .

Sempol, D. (2013). Jóvenes y trans: algunos desafíos para las políticas públicas de juventud. En INJU, *Plan de acción de juventudes 2015-2025* (págs. 41-59). Montevideo: MIDES.

Toro, B. (2011). Medios Masivos de Comunicación: una construcción de la realidad. *Revista Pequeña Vol.1, N°1* , 108-119.

Toro, X. d. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género* , 109-128.

Transitar. (15 de 06 de 2018). *Transitar*. Obtenido de <http://www.transitar.cl>

Trujillo, G. (2011). La rebelión de "las otras" del movimiento feminista: el impacto de la crítica queer. En C. Villalba, & N. Álvarez, *Cuerpos políticos y agencia: reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad* (págs. 163-176). Granada: Universidad de Granada.

Valles, M. (2007). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos N° 32* . Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños son sujetos sociales. El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol. 14, Nº1 , 55-65.

Villalba, C., & Alvarez, N. &. (2011). *Cuerpos políticos y agencia, reflexiones sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. Granada: Editorial universidad de Granada.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Tabla de aplicación Teoría Relacional de Género.

Teoría Relacional de Género	Obj.1: Caracterizar el espacio educativo	Obj.2: Principales dimensiones de las construcciones de género	Obj.3: Proceso de transición en la infancia y de actores sociales
Relaciones:			
Económicas	-Sin financiamiento estatal -Profesorado voluntario	-	-.
Afectivas	-Orientación emocional. -Importancia corporalidades -Sentimiento de seguridad para niños y profesoras trans.	-Comportamientos asociados a fem/masc. -Afectividad masculina	-Bienestar -Autoestima -Apoyo mutuo
Simbólicas	- Primera escuela en L.A orientada a infancias trans -Visibilización infancia trans en diferentes espacios.	-Estereotipos fem/masc -Estética	-Creación dibujos -Referentes trans -Nombre social -Lenguaje inclusivo
Poder	-Cuestionamiento educ. tradicional -Propuesta de transformación educativa -No es lo mismo ser profesora trans que profesor cis -Marco de referencia perspectiva de género en profesores	-Cuestionamiento privilegios masculinos y cisgénero.	-Potenciar rol actores sociales -Visibilización en marchas, medios C°, colegios. -Denuncias discriminación otros colegios -Denuncia transfobia y homofobia -Colectivización
Niveles:			
Intrapersonal	-Significados para profesores/as	-Cuestionamientos y transformaciones en constructos de género	-Proceso de transición de género y actores sociales
Interpersonal	-	-Encuentro de transiciones de género niños y profesoras	-Encuentro pares trans
Institucional	-Posición profesores trans sist. educativo	-Escuela	-Escuela -Familia
Sociedad en general	-Transformación cultural	-Lucha contra transfobia -Transformar relaciones de género	-Incidir esferas públicas -Visibilizar

Figura 9. Fuente: Elaboración propia