

Del transitar de los cuerpos: La experiencia de educar a estudiantes trans

Catalina Espina Bacigalupo - Colegio Alemán de Valparaíso, Viña del Mar.

Camila Gajardo Tapia - Escuela Angelina Salas Olivares, Chañaral.

Camila Oliva Viera - Escuela Luis Oyarzún Peña, Santa Cruz.

Resumen

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico sobre la experiencia vivida por tres docentes en escuelas urbanas de la provincia de Marga Marga, región de Valparaíso, Chile. Con base en la perspectiva feminista sobre la identidad género y en el enfoque de justicia social se buscó comprender *la experiencia vivida* en Educación Básica educando a niños y/o niñas transgénero.

Los resultados sugieren que la vivencia de educar a un o una estudiante transgénero está matizada por formas experienciales armónicas o en conflicto, las cuales implican desafíos en la dimensión personal y profesional. Se indagó que existen “experiencias de quiebre” en etapas vitales previas, las cuales tienen impacto en ambas dimensiones. Otro hallazgo importante es que donde se facilitan los espacios de reflexión respecto a temas LGBTIQ, la experiencia es vivida de manera más armónica.

El análisis de las experiencias y las reflexiones de quienes participaron tiene el potencial de iluminar tanto a quienes investigan como a docentes en formación y en ejercicio que enfrentan experiencias similares. Desde allí, se concluye que educar estudiantes transgénero demanda compromiso y disposición tanto institucional como individual para abordar humana y pedagógicamente la diversidad sexual y de género.

Palabras clave

Experiencias, pedagogía, transgénero

Introducción

Ante la necesidad de develar la mirada docente sobre la violentada realidad transgénero en la niñez, el año 2018 se realizó un estudio fenomenológico sobre la experiencia vivida por tres docentes de educar a estudiantes trans en escuelas urbanas de la provincia de Marga Marga, región de Valparaíso, Chile. Con base en la perspectiva feminista sobre las identidades de géneros y en el enfoque de justicia social, el objetivo de la investigación fue comprender y caracterizar sus experiencias e identificar sus reflexiones y aprendizajes.

El análisis de las vivencias se creó indagando desde tres docentes: Elisa, Violeta y Lucas. Elisa es una profesora de 43 años de un establecimiento público de Limache, quien educa a Nico en 2° básico. Violeta es una profesora de 49 años de colegio particular de Villa Alemana y Lucas es un profesor de 32 años del mismo colegio y ambos educan a Martina en 3°.

1. El desarme interior del cuerpo vivido a partir de experiencias de quiebre

Previo a educar estudiantes trans, el y las docentes vivieron experiencias de quiebre sobre temáticas que contribuyeron en su deconstrucción, reconstrucción y disposición del propio cuerpo, entendiendo este como una dimensión compleja, dinámica, ilimitada y en constante reflexión con su entorno e identidad (Torras, 2007).

1.1 El quiebre de Lucas

Lucas comenta una experiencia personal de ruptura en su período estudiantil que da comienzo a un proceso reflexivo y crítico sobre lo socialmente establecido:

En la Enseñanza Media comencé a preguntarme “¿por qué, por qué tenía que ser así, por qué tiene que ser esto? Necesito justificación para ciertas cosas que me dicen así “oye esto es así, ya pero ¿por qué?, ¿por qué es así?, ¿por qué me dices que esto es así y yo tengo que ser así? Entonces, creo que esa apertura me ayuda a que yo pueda estar en construcción como persona. Soy bastante flexible, en realidad.

La controversia, lidiada en su adolescencia, expresa que las relaciones de poder que operan sobre los cuerpos limitan las configuraciones de ser en la sociedad (Foucault, 2003).

1.2 El quiebre de Violeta

Violeta vincula su vida profesional con la personal, a partir del lenguaje inclusivo:

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

El quiebre se genera por la concientización de una práctica involuntaria de subordinación de la mujer desde el lenguaje. Violeta tomó consciencia de la exclusión permanente del género femenino en su discurso, un fenómeno histórico que atribuye significados jerarquizados y diferenciados entre hombres y mujeres (Montero, 2006).

1.3 El quiebre de Elisa

Un evento en la vida personal de Elisa impacta en sus reflexiones sobre los temas LGBTIQ:

Hace pocos años atrás llegó también de allá de España un amigo de mi hija y que nosotros con mi marido, así como que nos cuestionamos. “No mamá, si es gay”, así. Y ese caso me ayudó un poco a tratar de entender [...] En mi generación no era abierto así como ahora. [...] Entonces, él llega así y eso me quitó la forma, me quitó esa manera de ser, no sé, de cuestionar a la otra persona, o sentir un rechazo [...] Él me hizo recibirlo en la casa, ver cómo mi marido también lo recibía. Yo decía “noo, yo cero... no acepto lo homosexual”.

Elisa manifiesta que la vivencia “le quitó la forma”, generando un desarme interior en su concepción sobre las relaciones sociales, afectivas y sexuales basadas en la heteronorma. Desde esta experiencia inicia un desafío reflexivo profundo que la motiva a deconstruir valores que ella identifica como generacionales y normales, siendo el quiebre más rotundo.

En síntesis, las tres experiencias de quiebre vividas están marcadas por la biografía de cada participante. Considerando que, a partir de la interacción y bidireccionalidad con el entorno, “cada encrucijada sociocultural actualiza ciertos cuerpos” (Torras, 2007, p. 23), estas reconfiguraciones corporales demuestran esfuerzos para desarrollar mayor reflexión y apertura en el reconocimiento de su construcción personal, impactando directamente en su disposición a educar a una y un estudiante trans.

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

2.1 La experiencia armónica de educar una estudiante transgénero

Se aprecia un equilibrio entre las experiencias de Lucas y Violeta en relación a sus percepciones, sentires y acciones pedagógicas realizadas.

Uno de los elementos en común es el reconocimiento del cambio identitario de su estudiante, enfatizando que no implica discriminación ni cuidado especial en la manera de guiar su proceso educativo. Esto se refleja cuando Lucas menciona:

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

Ambos cultivan la idea de la autodeterminación de los géneros, desde los deseos y anhelos de cada persona, en este caso, la transformación de Martina desde lo que ella quiere y siente, reconociéndola como persona sujeta de derecho, la cual merece ser tratada sin cuestionamientos, brindando seguridad para su identidad.

Además, Lucas expresa que el derecho a la identidad de su estudiante se encuentra obstaculizado por el sistema binario de género:

Yo creo que debe ser difícil para los chicos y chicas trans enfrentarse a un mundo binario, donde para ellos son escasas las posibilidades de abrirse sin temor. [...]

Porque están en un cuerpo que no responde a lo que quieren o necesitan y a veces los cambios que vienen a veces son tremendos [...] O te coarta a seguir o te da más fuerzas. Creo que en el caso de Martina está recién comenzando en esto, le quedan muchos años por delante y en esos años tanto física como psicológicamente van a ocurrir muchas cosas.

A propósito de la dificultad de vivir dentro del mundo binario, Violeta lo reconoce desde el mundo legislativo, donde se comprende el género desde lo físico y biológico. La identidad de género de Martina es reconocida dentro de la escuela, pero fuera de la institución no se valida el género ni el nombre con el cual se identifica.

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

Su perspectiva se identifica con los principios del enfoque de justicia social, ya que busca el reconocimiento de las identidades no respetadas (Fraser, Honneth, 2006). Ella reconoce las coacciones del poder que limitan y disciplinan a las personas (Foucault, 2003), ya que en Chile, hasta diciembre del 2018, no se reconocía la Ley de Identidad de Género.

Desde el reconocimiento de la identidad de Martina, se ponen en juego prácticas pedagógicas que configuran las experiencias. Estas se manifiestan desde ciertas situaciones en aulas que apelan a la necesidad de desarrollar procesos curriculares que sean beneficiosos para Martina y su participación en clases. Por ejemplo, Lucas señala:

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

En los testimonios se narran acciones ocurridas directamente en el aula respecto al proceso educativo de Martina, que influyen en la manera de llevar a cabo una educación equitativa y

en defensa de las desigualdades sociales y culturales (Murillo, Hernández, 2014). Por tanto, la pedagogía de Lucas y Violeta permitiría que la estudiante construya su género de manera grupal e igualitaria (Butler, 2006), enriqueciendo el empoderamiento identitario.

Por consiguiente, bajo los mismos factores de trabajo, existen matices que diferencian sus experiencias, pero no varían la forma de entenderla y reconocerla de manera armónica, ya que el trasfondo de sus relatos e ideas expresadas responden a un sentido de igualdad y no discriminación, en el que Violeta ya se siente con los recursos necesarios para abordar el escenario educativo y en el que Lucas expresa su disposición por conseguir estos recursos mediante el estudio, aprendizaje autodidacta y apoyo escolar.

2.2 La experiencia en conflicto de educar un estudiante transgénero

La experiencia de Elisa es una experiencia en conflicto, ya que se presentan incertidumbres en sus percepciones, sentimientos y acciones en lo privado y profesional, respecto al estudiante transgénero que educa.

Elisa confunde transgenerismo, transexualidad, sexo y género:

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

Existe desconocimiento sobre el tema, ya que confunde transgenerismo con transexualidad y el reconocimiento de identidades trans en la infancia. Sin embargo, está evidenciado que la no coincidencia de las identidades de géneros con el sexo biológico de las personas que se reconocen transgénero, se presenta generalmente en la etapa de la primera infancia (Brill y Pepper, 2008; Kennedy y Hellen, 2010).

También confluyen aspectos como las exigencias políticas, sociales y legislativas actuales:

Con este tema que pueden ser más libres y las leyes los protegen, ¿ya? Es decir, tú lo aceptas, porque desde afuera te dicen “lo tienes que aceptar”.

A pesar del conflicto, la docente debe recibir a cualquier estudiante que se matricule en el establecimiento educacional, ya que no se puede discriminar arbitrariamente en la selección escolar por motivos de género y otros.

En relación a otros aspectos que influyen en la experiencia en conflicto de Elisa, se evidencian los significados que la docente le otorga a la relación sexo y género:

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

Ella expresa estar marcada por un nuevo aprendizaje que antes no diferenciaba, que nace y se desarrolla de manera autónoma gracias a la experiencia vivida. La conciencia del ser humano ya viene habitada por el discurso de la sociedad en la que nace (Lamas, 1994), por tanto, la relación sexo-género que identifica Elisa es un ejemplo de la reproducción cultural que establece la sociedad:

Hay cosas que son femeninas y cosas que son masculinas, no por el hecho de ser machista, sino porque son esencias, esencias de tu género.

Ante esto, vive el nuevo aprendizaje considerando que existe una naturaleza que determina lo femenino y lo masculino, sin embargo el sexo biológico no garantiza los comportamientos y características asociadas a lo femenino y masculino (Lamas, 1986).

Así mismo, Elisa se siente apegada a la identificación de la persona desde el sexo biológico cuando observa la expresión del género masculino de Nico a partir de la interpretación del comportamiento y actitudes exclusivamente femeninas:

Ahí es como cuando tú dices “ah, le salió su lado femenino”, porque si tú lo ves, su aspecto y todo, como él habla, es un niño. Pero en la única forma cuando él tiene que expresar sus sentimientos, frente a algo que a él le molesta, es cuando es más quisquilloso [...] Ahí es como yo veo algo distinto, que te podría decir “sí, es mujer”, me recuerdo que es mujer. Eso me hace recordar que él es una niña y no un niño.

La profesora percibe el sexo biológico como un área prediscursiva que actúa sobre la cultura (Butler, 2002), es decir, que el sexo está establecido con anterioridad al género de Nico. Ella percibe la masculinidad de su estudiante en su vestimenta y forma de hablar, mientras que la expresión de los sentimientos, las relaciona con el género asignado culturalmente, ya que sensibilizarse y exagerar lo interpreta directamente con sexo y género femenino. De este modo, a la docente le provoca conflicto el intento de calzar estas expresiones con la estereotipación de los roles de género, basados en los deberes de los sujetos y sujetas de una comunidad (Liscano, 2016).

Elisa sin estar consciente de los propósitos de la justicia social promueve la equidad de todas las identidades sociales (Carlisle et al., 2006) en la escuela. Siguiendo lo anterior, Elisa evidencia una de sus prácticas de forma indirecta, en la que investiga y se informa:

[Con mi hija] Comenzamos a averiguar acerca de las diferencias que existían entre los conceptos de sexo, género e identidad, además de buscar casos similares a los de Nico. Lo anterior lo hice con motivo de poder enfrentarme de mejor manera ante un escenario desconocido hasta ese entonces.

A partir de lo anterior, las prácticas indirectas de equidad, referidas a la noción y comprensión de las diversidades sexuales y de géneros que tiene Elisa, nacen desde la voluntad individual de estudiar y aprender al respecto. Ella misma reconoce que la experiencia docente con estudiantes transgénero era un escenario desconocido hasta ese momento, ya que tampoco recibió acompañamiento al respecto o existieron instancias de reflexión en la escuela.

Por tanto, esta acción permite que sus prácticas “brinden a todos los alumnos lo que necesitan para lograr buenos resultados” (Boly, 2017, p. 6).

Yo sé que tengo que darle la oportunidad de nombrarlo como él quiere. Es decir, en el libro de clases es [nombre legal], pero yo lo tengo que nombrar [como Nico. El otro día una] profesora nos pasó una anotación, entonces me dijo: ¿Cómo lo coloco? [Yo le dije] No po', tú le tienes que poner Nico, pero el legal no, porque yo no lo puedo cambiar, por el rut, porque te lo da el sistema. Pero no, es como, él tiene el derecho a ser llamado como él quiere [...], tratado como él quiere ser llamado.

Esta práctica demuestra que la profesora respeta, comparte y defiende la expresión de género de su estudiante, incluso sin ser una exigencia legislativa. Esto quiere decir que la docente puede realizar un cambio trabajando no solo desde el sentido, sino desde el propio ejemplo (Murillo et. al., 2014), acercándose a una práctica de justicia social, ya que se realiza con la ausencia de alguna opresión en cualquier institución escolar (Young, 2000), que en este caso corresponde a la no marginación de Nico.

La mayoría de estas nociones se presentan en constante conflicto respecto a las incertidumbres, tanto en las percepciones como en las disposiciones evidenciadas dentro y fuera del aula. Por consiguiente, esta experiencia conlleva desafíos, como también el desarrollo de un vínculo personal con Nico en su proceso, expresando emociones y sentimientos ante ciertas situaciones:

Y por eso me preocupan los papás. Más que los niños. Me preocupa que alguno vaya a discriminarlo, en el sentido que le diga "oye, no te juntes con él".

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

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

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

Frente a lo anterior, se evidencia temor, complicación e incertidumbre respecto al futuro de su estudiante transgénero, en que la menstruación será una dificultad para la transición de Nico. En este sentido, "lo que en el fondo causa temor y ansiedad es la feminidad-feminización con la que el cuerpo del varón aparece transgrediendo los ideales normativos" (Méndez, 2017, p. 679), en el cual, un cuerpo masculino menstrua. Para Elisa, la complicación es que Nico podría enfrentar estos cambios corporales con estrés, angustia, vergüenza y aversión (Brill y Pepper, 2008), debido a la segregación que se realiza desde comienzos de su proceso identitario, no teniendo apoyo ni recursos necesarios para desenvolverse en la sociedad, como por ejemplo, el uso público de los baños a los cuales ella se refiere. "Los baños son escenarios normativos de producción de la masculinidad" (Preciado, 2006, p. 4), es decir, Nico tendrá que exponerse en un espacio que no considera la masculinidad en cuerpos menstruantes y en el que se impone orinar de pie. Por tanto, ser transgénero desafía la "segregación sexual de la moderna arquitectura urinaria" (p. 4), que ordena la sociedad binaria.

A partir de esta preocupación, Elisa realiza una proyección con respecto al tema trans, tanto a nivel de escuela como a nivel país:

Mi visión con respecto a la llegada de Nico es que se logró una inclusión como se debe y cómo se manifiesta en las leyes educacionales al respecto y espero que en

todos los colegios, al igual que el mío, los niños trans sean aceptados y no discriminados.

Por ende, el testimonio confirma que su sentido de igualdad y no discriminación contribuye a la equidad en la educación, en que se exige un compromiso social y personal en el cual el género no sea obstáculo para acceder a un mínimo de capacidades y habilidades (Boly, 2017).

En conclusión, en la experiencia vivida por Elisa se evidencia que los conflictos confluyen entre las concepciones, sentimientos y acciones respecto a las diversidades sexuales y de géneros que incluyen el ámbito privado y profesional. De este modo, reconociendo la identidad y sexualidad de Nico desde su pensamiento tradicional y heteronormado, lo acepta e integra desde las influencias sociales y legislativas. A pesar de estas exigencias, sus confusiones y la escasa reflexión docente en su escuela, desarrolla prácticas de justicia social, que aun siendo inconscientes, contribuyen a la igualdad de géneros dentro y fuera del aula.

3. La experiencia como desafío

El desafío de abordar esta enseñanza se enmarca tanto en el plano teórico y pedagógico como en el personal, debido a las diferentes experiencias vividas con cada estudiante por separado. Cada profesora y profesor tienen una forma de mostrar sus emociones, sentimientos, percepciones y vivencias, las cuales las expresan a partir de su quiebre, su armonía y su conflicto. Por ejemplo, Violeta lo hace desde la consciencia de la otredad y la seguridad de educar con amor:

Laborar desde el respeto, valoración y aceptación por la otredad es una tarea diaria que compartimos en comunidad. Siempre es un desafío enfrentar a los grupos de niños y niñas, y al momento de llegar Martina a nuestra comunidad educativa me sentía preparada para abordarla como una niña nueva que se integra al proyecto. Así que ahí estoy, a partir de ahí [comenzar a trabajar en la escuela de Martina] se generaron otros desafíos para mí también. Con todos estos nuevos tiempos...

Violeta devela su sentido de igualdad y no discriminación, tomando en cuenta que el desafío es compartido y esta nueva experiencia la hace aprender sobre nuevas prácticas que antes no

tenía incorporadas, relevando que lo principal es enfrentar al grupo completo y desde ahí incluir a Martina.

Otra experiencia que incluye lo curricular, lo didáctico y lo pedagógico es la de Lucas:

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

El profesor describe su sentimiento de temor en el plano profesional ante lo curricular y lo didáctico, mientras que ante el vínculo, presenta este desafío como una oportunidad de crecer como persona. Por la misma razón, en el ámbito más personal, Lucas no siente esta experiencia como una situación en particular, sino como un cambio que se vuelve desafío.

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

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

Elisa reconoce su desconocimiento acerca del caso y toma medidas para abordarlo de la mejor manera posible, como informarse sobre diversidades sexuales y de género.

Así, estas experiencias desafiantes, que deviene de manera individual, colectiva y no sólo del pensamiento o procedimiento, sino más bien desde los sentires (Scott, 1992), genera espacios de emociones, sentimientos, vínculos, reflexiones y nuevos aprendizajes.

Conclusiones

Finalmente, se ha logrado conocer y caracterizar las experiencias vividas desde los propios testimonios de cada docente, porque, cuando la evidencia ofrecida es la experiencia “¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el relato propio de un sujeto de lo que él o ella ha vivido?” (Scott, 1992, p. 47). A partir de aquello, se han podido rescatar las siguientes reflexiones:

Los cuerpos siguen cambiando, cada experiencia, cada circunstancia conlleva actualizaciones en los esquemas mentales que surgen y se interiorizan mientras se educa a la y el estudiante trans.

Coincidentemente, los desarmes interiores vividos en cada cuerpo fue fundamental para la reconstrucción de los significados en torno a la experiencia de educar a un/a estudiante transgénero, lo cual se vive como un nuevo escenario donde los cuestionamientos que han emergido favorecen la manera de abordarlo, por ejemplo, a través de la postura de no discriminación.

La reconfiguración se vive desde la controversia del ser y cómo educar, a partir de la interacción que se vive con el entorno, en este caso, la bidireccionalidad que ocurre entre docentes y la Escuela. En esta interacción, se proyectan sentimientos y percepciones que demuestran tanto el equilibrio armónico, como la tensión y conflicto sobre el vínculo trans. Ya que, cuando existen instancias sistemáticas de reflexión en la escuela, el trabajo del reconocimiento legítimo de la identidad trans se valora y se aborda de manera colectiva, congruente y consciente, por lo tanto armónica. Por el contrario, cuando la escuela no ofrece aquello, se debe trabajar de manera individual e intuitiva, generando temor y preocupación, es decir en conflicto.

Las experiencias de Violeta, Elisa y Lucas de educar a una y un estudiante trans las manifiestan como desafíos propios, necesarios para reposicionarse y transformar sus maneras de educar.

Por lo tanto, las docentes y el docente viven las experiencias, considerando que todas las personas son sujetas de derecho, independiente de lo que tienen instalado en sus creencias,

pero su deconstrucción y reconstrucción no aparta ni excluye a su estudiante de su derecho a la educación. Así queda demostrado que siguen el principio fundamental establecido en la Convención sobre los derechos de la niña y del niño, el cual exige “que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada” (Naciones Unidas, 2013, p. 3). Ellas y él reconocen el derecho a la identidad de géneros, ejercen y resguardan prácticas respetuosas de empatía, con la esperanza que sus estudiantes tengan la posibilidad de transitar en un escenario educativo más justo e igualitario.

Referencias bibliográficas

- Boly, K. (2017). *Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*. Naciones Unidas Asamblea General. Comisión de Derechos Humanos.
- Brill, S., Pepper, R. (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*. San Francisco: CleisPress.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N., Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico. Capítulo 1: La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Madrid: Morata.
- Kennedy, N. & Hellen, M. (2010). Transgender Children: Theoretical Challenge. *Graduate Journal of Social Science*, (Vol. 7, Issue 2), 26-43.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: Miguel Ángel Porrúa editor.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: Diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, 10, 3-31.
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*. Universidad autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Méndez, M. (2017). Reflexiones críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, (V. 42, n° 2), 673-686.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención Psicosocial*, (Vol. 15, n.º 2), 167-180.
- Murillo, J., Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIESJ)*, (Vol. 3, n° 2), 13-32.
- Naciones Unidas (2013). Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1). Convención sobre los derechos del niño.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Preciado, B. (2006). Basura y género: Mear/cagar. Masculino/Femenino. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v0/PDFS/POLIETICAS%20DEL%20CUERPO%20201/20BASURA%20Y%20GENERO.pdf>

Scott, J. (1992). Experiencia. En J. Butler y J.W. Scott (Eds.) *Feminists theoriz eth epolitical*. Traducción: Moisés Silva en *Revista de estudios de género: La Ventana*, (Vol. 2 N° 13, 2001), 42-74.

Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. En: *Cuerpo e identidad I*. Barcelona: Ediciones UAB.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.