

SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad

## SIT Digital Collections

---

Independent Study Project (ISP) Collection

SIT Study Abroad

---

Spring 2019

### **“Existen tantos géneros como personas hay en el mundo”: un estudio de las visiones de la inclusión de géneros diversos en una escuela alternativa de Santiago, Chile**

Sarah Mele  
*SIT Study Abroad*

Follow this and additional works at: [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection)



Part of the [Educational Sociology Commons](#), [Gender and Sexuality Commons](#), [Latin American Languages and Societies Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Studies Commons](#), and the [Student Counseling and Personnel Services Commons](#)

---

#### **Recommended Citation**

Mele, Sarah, "“Existen tantos géneros como personas hay en el mundo”: un estudio de las visiones de la inclusión de géneros diversos en una escuela alternativa de Santiago, Chile" (2019). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 3091.

[https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/3091](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3091)

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact [digitalcollections@sit.edu](mailto:digitalcollections@sit.edu).

Proyecto de Estudio Independiente, ISP.  
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:  
Programa Chile: Educación Comparativa y Cambio Social.  
SIT Study Abroad

“Existen tantos géneros como personas hay en el mundo”<sup>1</sup>: un estudio de las visiones de la inclusión de géneros diversos en una escuela alternativa de Santiago, Chile

Por: Sarah Mele  
Yale University  
Estudios Americanos y Estudios de Educación

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz.  
Director de Proyecto: María Teresa Rojas.

América Latina, Santiago, Chile.  
Spring 2019

---

<sup>1</sup> Comunicación personal, 20 mayo, 2019, Directiva A

## Índice

1. Introducción.....	1
a. Preguntas de investigación.....	2
b. Objetivos de la investigación.....	2
c. Hipótesis del trabajo.....	2
2. Descripción de la situación a investigar.....	2
3. Metodología.....	6
4. Ética.....	7
5. Marco Teórico.....	7
6. Resultados y análisis.....	10
a. Capítulo 1: Experiencias de (in)seguridad externa en la Escuela Amaranta Gómez y otros ambientes escolares.....	10
b. Capítulo 2: Seguridad interna y la educación inclusiva mirando el individual y su entorno.....	16
i. El binarismo y el cuestionamiento de estereotipos de género.....	17
ii. Desarrollo individual a través de pedagogía.....	19
7. Conclusiones.....	22
8. Apéndices.....	28

## Agradecimientos

Este proyecto solo ha sido posible con el tiempo, la energía y la ayuda de muchas personas. Primero, quiero agradecer a toda la gente de la Escuela Amaranta Gómez por su apoyo para ejecutar mi proyecto, por su bondad y paciencia. Especialmente quiero dar las gracias al equipo directivo, por ayudarme en organizar mi trabajo. También, quiero agradecer a María Teresa Rojas, mi consejera académica, por sus consejos en encontrar fuentes y en la planificación y revisión de mi trabajo escrito. Este proyecto no hubiera sido posible sin la generosidad y cariño de mi madre anfitriona. También no podría hacer este trabajo sin la ayuda del equipo de SIT, Claudia Zúñiga, Noemí Muñoz, Roberto Villaseca.

## Abstracto

Esta investigación se trata de las visiones de la educación inclusiva con respecto a identidades de género diversas según los actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez, un proyecto educativo alternativo ubicado en la ciudad de Santiago. Guiado por las teorías de Bethy Leonardi, Elizabeth L. Meyer, y sj Miller, se enfoca en definiciones de seguridad física y emocional en ambientes escolares. A través de las experiencias y opiniones de personas que tienen experiencia personal con la educación de estudiantes trans, se exploran los temas de la aceptación al nivel individual y societal. Ambas, las condiciones de las escuelas y sus pedagogías son investigadas.

A pesar de tener una normativa legal que garantiza derechos fundamentales para estudiantes transgéneros (trans), no todas las escuelas en Chile han logrado tener ambientes de seguridad y apoyo por les estudiantes con géneros diversos (Superintendencia de Educación de Chile, 2017; Rojas et al., 2019). Algunos de ellos sufren invisibilización y violencia que resultan en altas tasas de desafíos de salud mental y desescolarización (Linker et al., 2017; El Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), 2018a; MOVILH, 2018b). Guiado por las teorías de Bethy Leonardi, Lauren Saenz, Elizabeth J. Meyer, y sj Miller, este estudio trata de investigar la situación actual en Chile mientras amplificando lo que significa un espacio educativo seguro para individuos trans para incluir su empoderamiento y desarrollo interno en vez de solo limitarla a su peligro físico. El trabajo de Leonardi y Saenz (2014) diferencia un sentimiento de seguridad externa—lo físico—de la reflexión profunda en las estructuras de poder, para crear un ambiente con la posibilidad de formar una identidad con un sentimiento de seguridad interna.

La Escuela Amaranta Gómez surgió en este entorno como un modelo de educación alternativa para enfrentar estos riesgos de la infancia trans, y, además, crear un espacio educativo que puede apoyar a ellos en el conocimiento y desarrollo de sus propias identidades de género (Comunicación personal, Directiva A, mayo 20, 2019). Realizado dentro de una escuela que está tomando pasos concretos para prevenir el acoso escolar y la discriminación, formas de inseguridad externa, esta investigación puede explorar una mirada compleja de lo que consiste una educación género inclusivo. Además, al hablar con estudiantes y educadores que tienen experiencia de primera mano con la educación de individuos transgéneros surgen unas perspectivas únicas sobre el tema. A través de observación participante y entrevistas con profesores, directores, estudiantes, y un psicólogo en la Escuela Amaranta Gómez, este estudio explora las perspectivas diversas que aparecen sobre lo que consiste una educación género inclusivo además de cuáles barreras existen actualmente para ejecutarla.

## Preguntas de Investigación

- (1) ¿Cuáles experiencias personales positivas y negativas de la inclusión con respecto a género tienen los actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez en su ambiente actual y durante sus experiencias escolares previas?
- (2) ¿Cuáles son las visiones que tienen los actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez sobre las necesidades de un espacio educativo inclusivo con respecto a los géneros diversos?
- (3) ¿Cómo se comparan las visiones de los actores de la Escuela Amaranta Gómez con lo que aparece en la literatura sobre la inclusión y la diversidad de género en el ambiente escolar?

## Objetivos de Investigación

### Objetivo principal

- Analizar las visiones de actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez con respecto a los ambientes escolares inclusivos para la diversidad sexual.

### Objetivos específicos

- Identificar las experiencias personales de actores escolares en relación con el trabajo de la inclusión de géneros diversos en la Escuela Amaranta Gómez y en otros ambientes escolares.
- Indagar sobre cuáles métodos se evalúa en la Escuela Amaranta Gómez para fomentar la seguridad y el apoyo para la diversidad sexual.
- Contrastar las opiniones de actores escolares y las ideas literatura especializada en ideas de la inclusión y la diversidad de género en la escuela.

## Hipótesis de Trabajo

Debido a la complejidad del tema de la educación inclusiva y segura con respecto a la diversidad de género, se encontrará diversidad de opiniones y percepciones sobre cómo crear un espacio educacional género inclusivo entre los actores de la Escuela Amaranta Gómez.

## **Descripción de la Situación de Investigar**

Las escuelas son un lugar de socialización que influye críticamente en cómo los estudiantes entienden su propia identidad y relacionan a las identidades de sus pares (Miller, 2016). A pesar de una normativa de la Superintendencia que elabora los derechos de estudiantes trans, su realización muestra un interés en asimilar las

personas con identidades diversas en vez de investigar sistemas de opresión que domina el ambiente escolar (Rojas et al., 2019). Actualmente existen unos problemas serios en el sistema educativo para muchos estudiantes transgéneros de no recibir ni información ni apoyo de su identidad y en situaciones aún más graves de sentir inseguros por causa de cómo se identifica su género (Linker et al., 2017; Rojas et al., 2019).

En el año 2017, la Superintendencia de Educación de Chile promulgó un precedente legal trascendental que garantiza una lista amplia de derechos para niños, niñas, y jóvenes trans en el sistema escolar (Superintendencia de Educación de Chile, 2017). Primariamente, este documento oficial estableció por ley el derecho de personas trans de entrar y mantenerse en su escuela sin discriminación arbitraria (Superintendencia de Educación de Chile, 2017). Algunas otras medidas básicas que se elabora son la capacitación de la comunidad, la presentación personal libre, el uso del nombre social en todos los espacios de la escuela, y el acceso a servicios higiénicos adecuadas (Superintendencia de Educación de Chile, 2017). Además de esas reglas, la Superintendencia declara niñas trans tienen un “derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral, atendiendo especialmente las circunstancias y características del proceso que les corresponde vivir” (Superintendencia de Educación de Chile, 2017). La realidad de tener esta protección legal es un paso grande por los derechos de niñas trans; sin embargo, desafortunadamente, la implementación de estos decretos es inconsistente e incompleto, particularmente el objetivo de incluir contenido relevante en la sala de clase (Rojas et al., 2019). Mientras que los esfuerzos legales de la superintendencia son importantes, requiere aún más trabajo para problematizar las normas y incluye este discurso adentro de la sala de clase y no solo en entornos sociales particularmente por causa de su posición precaria en la sociedad (Rojas et al., 2019; MOVILH, 2018b).

Existen tasas extremadamente altas de violencia contra individuos con géneros diversos ambos dentro del sistema escolar y en el país en general. El *Informe Anual de Derechos Humanos de Diversidad Sexual y de Género en Chile*

de 2018 realizado por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual encuentra que 2018 está caracterizado como el año cuando más se discutió el tema de género de manera público y privado, pero a la vez un año con la cantidad de atropellos<sup>2</sup> por transfobia más alta a lo largo de la historia de la que se tenga registro. Con 273 casos de abuso, los atropellos contra la comunidad trans experimentó una subida de 217% en comparación al año pasado. También, los abusos en el sistema educacional contra la comunidad LGBTQ subió 85%, y de esos 37 episodios 32% afectan a individuos transgéneros (MOVILH, 2018b). La “Encuesta Identidad,” el primer sondeo nacional sobre individuos trans, muestra el efecto de estas realidades en 326 personas trans mayor de 14 años (MOVILH, 2018a). Para responder a la declaración “Mi época escolar está siendo o fue buena,” 35,4% respondió de estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y 37,6% respondió estar neutral (MOVILH, 2018a). Otra respuesta alarmante fue que entre los lugares donde se evita “comentar que [es] una persona trans por temor de ser agredid@, amenazad@, o acostad@,” 28,9% de las respuestas eran ‘lugares de estudio’” (MOVILH, 2018a). Este temor puede venir del hecho de que entre los 76,1% de la muestra que ha experimentado discriminación por su identidad de género, 22,2% de ellos lo experimentan por parte de un compañer@ de estudio, y 19,9% por parte de un docente en su lugar de estudios (MOVILH, 2018a). De les que respondieron, 91% piensan que tomar medidas contra la discriminación en lugares de estudio serían útiles o totalmente útiles para les permitiría estar más cómod@s (MOVILH, 2018a).

Por causa de este ambiente escolar y nacional de transfobia violenta, se encuentra altas tasas de desafíos de salud mental y deserción escolar entre la población de jóvenes trans chilenos. De manera cualitativa, la “Encuesta T” encuentra que les jóvenes puede experimentar sentimientos fuertes de diferencia,

---

<sup>2</sup> Atropellos se definan como: Asesinatos; agresiones físicas o verbales, abusos policiales; discriminación laboral; exclusión educacional; movilizaciones homo/transfobicas; actos de violencia comunitaria (familiares, vecinos, amigos, conocidos), declaraciones de odio y marginaciones en el terreno de la cultura, entre otros (MOVILH, 2018b).



de aislamiento, y de vergüenza por causa de los mensajes que reciben desde la sociedad a propósito de la diversidad de género (Linker et al., 2017). Estos sentimientos se manifiestan en el hecho que 56% de la muestra de la “Encuesta T” ha intentado el suicidio, y entre ellos 74% lo ha atentado entre los años de 11-18 y 9% antes de los 10 (Linker et al., 2017). La “Encuesta Identidad” también demuestra tasas alarmantes de auto-daño,<sup>3</sup> con 52,1% que lo ha hecho, y 19,6 que lo ha considerado (MOVILH, 2018a). Similar a los resultados de la “Encuesta T,” estos actos ocurren a edades muy jóvenes, 46,7% entre los 11 y 15 años y 15,0% entre los 16 y 20 años (MOVILH, 2018a). Aparte de esta crisis de salud durante los años escolares, un estudio del psicólogo Jaime Barrientos encuentra que 6,1% de su muestra de individuos trans mayor de 18 años no ha terminado la enseñanza básica, y 11% no ha terminado la enseñanza media (MOVILH, 2018b). Generalmente la “Encuesta Identidad” encuentra que 38,4% de los respondedores dice que en la actualidad no se sienten bien emocionalmente, mientras que 32% no se siente ni bien ni mal (MOVILH, 2018a).

La Escuela Amaranta Gómez se fundó en abril de 2018 con seis estudiantes trans como un espacio alternativo para fomentar la inclusión que no existe en parte importante del sistema convencional (“Amaranta Gómez, la primera escuela transgénero en Chile,” 2019). El motivo más grande por la creación de la escuela era las altas tasas de deserción escolar entre jóvenes trans (“Amaranta Gómez,” 2019). La directora, Evelyn Silva, comentó que el proyecto nació como reacción al hecho de que en 2017 el 15% de los jóvenes que participaban en las actividades de la Fundación Selenna, una organización para la protección de los derechos de niños trans, no cumplían el año escolar en sus colegios (“Amaranta Gómez,” 2019). Actualmente, la escuela tiene 44 estudiantes, la mayoría se auto-identifican como trans, pero algunos estudiantes cis-géneros que han sido víctimas del *bullying*

---

<sup>3</sup>El auto-daño se expresó en “cortes en zonas de mi cuerpo” (45.6%), intento de suicidio (35%), no comer (29.3%), formas inseguras de expresar el género, como vendajes restrictivos (25.9%) y consumo abusivo de drogas (24%) (MOVILH, 2018a).

también forman parte del alumnado (Martorell, 2019; Comunicación Personal, Directiva A, mayo 20, 2019). Les alumnes se divide en dos salas, un grupo de estudiantes de 6 a 11 años y otro de estudiantes de 12 a 18 enseñado por un cuerpo de docentes completamente voluntario en un espacio prestado por una Junta de Vecinos de la comuna de Ñuñoa (Martorell, 2019).

### **Metodología Empleada**

Esta investigación consiste en métodos cualitativos: una serie de trece entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes en la Escuela Amaranta Gómez, una escuela informal ubicada en la ciudad de Santiago. El estudio incluye entrevistas con las dos directoras de la escuela, seis profesores, un psicólogo y cuatro estudiantes. Las dos directoras son las fundadoras de la escuela y son los únicos miembros del equipo directivo. Los seis profesores vienen de asignaturas humanistas (inglés, biodanza, lenguaje, y historia) y casi todos enseñan a los chicos más grandes (entre doce y dieciocho). Entre los profesores entrevistados dos auto-identifican como mujeres trans, una como mujer cisgénera, y tres como hombres cisgénero. Ellos fueron elegidos por su material y el tiempo que han trabajado en la escuela. Los estudiantes tienen entre 15 y 17 años, y una auto-identifica como no binario, dos como chicas trans, y uno como chico trans. Ellos fueron elegidos según su edad, su voluntad y la decisión del equipo directivo basada en quién tiene permiso de sus padres para hacer entrevistas. Las observaciones que contextualizan las entrevistas ocurrieron en ambos cursos de la escuela con un enfoque en los chicos más grandes en las asignaturas inglés, biodanza, ciencias, lenguaje, historia y “Counseling Class.”

Estas visitas son complementadas por algunos estudios y sondeos recién realizados por el Movilh e investigadores independientes. El área de los estudios de género, especialmente con foco en las poblaciones transgéneros, no era reconocido como un campo de estudio importante hasta ahora en ni Chile ni globalmente, entonces hay una falta de literatura relevante (Rojas et al., 2019). Utilicé teorías de estudios realizados principalmente en los Estados Unidos para

analizar de manera comparativa las opiniones presentes en Chile. Los Estados Unidos también necesitan desarrollar y expandir sus estudios de género, pero actualmente tiene más recursos relacionado al tema (Martino y Cumming-Potvin, 2018; Testa, Jimenez, y Rankin 2014; Singh, Hays, y Watson, 2011).

### **Ética**

Esta investigación siguió las el protocolo ética elaborado por el IRB. Tode les entrevistades han firmado un formulario de consentimiento formal y les menores tienen consentimiento propio y de sus padres. El nombre de la Escuela Amaranta Gómez será incluido en este estudio porque ya es reconocible por causa de su proyecto educativo único, pero todos los nombres y datos específicos de les entrevistades no son mencionados para proteger la privacidad de les participantes. Es importante notar que esta investigación es limitada por la cantidad de tiempo por realizarlo. Las experiencias representadas aquí no son de todes les estudiantes transgéneros ni en el país ni en esta escuela pequeña. Una continuación de la investigación en este modelo único de apoyar a estudiantes con identidades de género diversas es recomendable.

### **Marco teórico**

La escolaridad de Leonardi y Saenz (2014) complica las nociones de seguridad en el contexto escolar al crear una distinción clave entre la seguridad externa y la seguridad interna. Según ellas, una definición básica de la seguridad externa en una escuela consiste en lo físico: prevenir el acoso escolar, el uso de drogas, y la presencia las armas (Leonardi y Saenz, 2014). Miller expande esta definición de la seguridad externa para estudiantes trans y “género creatives” como la presencia de un ámbito escolar que refleja sus identidades o que refleja otras identidades que les pueden ofrecer la validación (Miller, 2016). Ejemplos de factores que promueve la seguridad externa son pósteres, libros, oradores invitades, o aún profesores quienes tienen identidades no conformes con su género (Miller, 2016). Por el otro lado, escuelas pueden crear un ambiente de inseguridad externa a través de reglas de convivencia discriminatorias, sus políticas de baños

y vestuarios, y currículos no democráticos, no interseccionales, o eurocéntricos (Miller, 2016). La seguridad externa es clave para reconocer y legitimar a estudiantes transgéneros además de fomentar un sentimiento de pertenencia comunal (Miller, 2016). La importancia del concepto de seguridad interna en más de externa es que para personas LGBT\*IAGCQ<sup>4</sup> muchas veces la escuela no es solo insegura físicamente, pero, además, un ambiente restringido que replica formas de opresión sistemática (Miller, 2016).

La seguridad interna atiende a cómo les estudiantes pueden desarrollar su identidad mientras que con sus educadores reconocen y complican un ámbito escolar heteronormativo a través de su propio autonomía y autodeterminación (Leonardi y Meyer, 2016). Un punto importante en la creación de la seguridad interna es la atención no solo a la identidad del estudiante, pero también al entorno social donde viven y aprenden (Leonardi y Meyer, 2016). Según Leonardi y Miller (2016), la seguridad interna existe cuando estudiantes se sientan valides y apoyades en su proceso de “hacerse.” El vínculo clave entre el estudiante y su entorno es que esta autodeterminación no puede existir en un ambiente opresivo donde no hay la posibilidad de tomar decisiones sin miedo (Leonardi y Meyer, 2016). En vez de solo abordar síntomas de ambientes tóxicas como el acoso escolar y el suicidio, para fomentar la seguridad interna las escuelas tienen que reconocer y luchar contra la hetero-normatividad y género-normatividad en ámbitos escolares que puede restringir a les estudiantes (Leonardi y Meyer, 2016). Prácticamente, para crear su visión de seguridad interna, Leonardi y Meyer (2016) recomienda una “cultura de conversación” o diálogo en torno a estos temas en la escuela además de reflexión crítica de profesores sobre el poder, la identidad, y la opresión sistemática en el mundo, en su vida, y en sus prácticas de enseñar. Miller (2016) ofrece un sistema de acciones más específicas a través de su “Marco de Alfabetización Queer,” donde elabora diez principios y diez compromisos para crear una educación segura en el sentido externo y interno.

---

<sup>4</sup> Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgenere, Intersexual, Asexual, Género Creativo, y Queer

Este estudio tiene un enfoque con ambos lados teóricos del desarrollo estudiantil y el rol de su entorno a través de los principios y compromisos que propone Miller. Dos de los compromisos de Miller son claves para entender las actividades y perspectivas de los actores escolares en la escuela Amaranta Gómez. El primer principio que funciona como base para apoyar a los estudiantes con identidades de género diversas se trata de cuestionar los estereotipos y aceptar a cualquier presentación de género estudiantil:

Los educadores que se comprometen con la alfabetización *queer* desafían las normas y estereotipos de género y activamente apoyan las diversas y múltiples representaciones de género de los estudiantes (Miller, 2016, p. 75).

Se puede ver aquí que hay un doble propósito, una mirada hacia la comodidad de los estudiantes con respecto a sus identidades y hacia complicar las expectativas de su entorno. El segundo principio sigue con la misma dualidad de cómo se puede ayudar de manera pedagógica a los estudiantes a desarrollarse y a interactuar con el mundo afuera:

Generan oportunidades para que los estudiantes se convierten en agentes de cambio encarnados (Miller, 2016, p. 75).

En otro parte de su escolaridad Miller expande esta definición con una sugerencia de usar actividades que crean independencia, agencia, y honestidad (Miller, 2016). Al ser un “agente de cambio” los estudiantes tienen que interactuar críticamente con su entorno al mismo tiempo que están empoderado en su propia identidad. Estos dos consejos conectan el nivel del estudiante individual y el pensamiento crítico social demostrando como la seguridad interna opera con una complejidad importante pero difícil de realizar.

## **Cuerpo del Estudio**

### Capítulo 1: Experiencias de (in)seguridad externa en la Escuela Amaranta Gómez y otros ambientes escolares

La Escuela Amaranta cumple con la mayoría, si no todos, de los requisitos que Miller (2016) aborda para describir una situación escolar con la seguridad externa. La decoración de la escuela tiene lenguaje inclusivo y presenta a mucho trabajo de les estudiantes que incluyen representaciones de género y sexualidad diversas. En las clases se utiliza textos y otras fuentes que involucran una pluralidad de narrativas de identidad. No hay espacios en la escuela dividido por género, incluso los baños, y les estudiantes pueden llevar la versión del uniforme que les convienen. Además, invitan a miembros de la comunidad género no conforme y hacen visitas a otros lugares en la ciudad donde estudiantes pueden ver personas con identidades de género diversas. Finalmente, dos docentes en la escuela son mujeres trans y las dos directivas son madres de chicas trans y ellas pueden ser referentes y recursos para sus alumnas.

Tal vez por causa de estos esfuerzos de inclusión, algunas tendencias aparecen en las respuestas de les estudiantes sobre cómo encuentran su entorno escolar. Ninguno de ellos ha sentido amenazado o incomodo en este ambiente escolar en contraste con sus experiencias anteriores, todos se sienten cómodos hablando con por lo menos un adulto en la escuela sobre un problema personal, y para nombrar los obstáculos más grandes al ejecutar un proyecto educativo género inclusivo ellos enfatizan la transfobia de la sociedad y el desinterés en el tema de género por lo demás. Estas experiencias son contextualizadas por descripciones de otros ambientes escolares que aparecieron en las entrevistas de les estudiantes y les educadores. En las caracterizaciones de otras escuelas surgieron críticas directamente vinculadas al tema de género como la presencia de la discriminación, la invisibilización y el descuido. Puntos que salieron en la mayoría de las entrevistas en cada grupo de entrevistados (estudiantes, docentes, directoras, y psicólogo)

eran la necesidad del respeto, reconocimiento y visibilidad de los estudiantes, con un énfasis en la falta del currículo nacional en estos aspectos.

Las cuatro entrevistas con estudiantes revelan que todos se sienten cómodos con el ambiente de la Escuela Amaranta Gómez, y muchas veces lo comunicaron, en contraste, con sus escuelas anteriores. Al responder a la pregunta, “¿cómo te encuentras acá?” Estudiante A respondió “es raro disfrutarme en el colegio” (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Además, para responder a la pregunta “¿Alguna vez, has sentido incomodo o amenazade acá?” ningún respondió sí, y dos utilizaron colegios convencionales como referentes de espacios incómodos.

Estudiante B: no hay esa incomodidad que así yo sentía que sea en otros colegios ... no esta esa esa como discriminación que existe en otros colegios.

Estudiante C: no no no..es que es una curiosidad porque en otros colegios como que generalmente uno dice que sí que se siente incomodo, pero aquí, no, como es muy bacan, muy genial.

Aunque este estudio solo incluye la voz de cuatro estudiantes, el sentimiento de Estudiante C era que “si le preguntara a cualquiera te dijera que me gusta venir acá” (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Para entender la comparación que hacen los estudiantes entre su escuela actual y las de antes es importante entender cómo llegaron a la Escuela Amaranta Gómez y como fue sus experiencias anteriores.

En las respuestas sobre porqué los estudiantes cambiaron su escuela, tres mencionaron que dejaron de asistir a clases por haber sentido incómodos y el otro no mencionó su razón. Algunas razones nombradas por estos sentimientos de incomodidad eran la falta de usar el nombre social, la falta de preocupación de los otros en la escuela, ausencia de otros referentes trans y la invisibilización en el currículo. Teniendo en cuenta la definición de Miller (2016) sobre la seguridad externa, esos casos representan momentos cuando los estudiantes se sienten invalidados en su identidad de género porque sus necesidades han sido violentamente ignoradas o porque no se ven reflejados ni en la gente ni en el material de sus escuelas.

El caso de Estudiante B es destacado porque muestra ambos irrespetos por su nombre preferido y una falta de acción después de estos incidentes dañinos. A pesar de que su colegio la estuviera apoyando, unas veces salió su nombre legal en las listas de la escuela. Esto fue un problema porque ella no ha compartido con toda la gente en la escuela su identidad de género, y Estudiante B no querría que todes sepan (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Al tratar de mejorar la situación con les directivos, ellos no toman responsabilidad, ni la resolvieron hasta el punto que Estudiante B se deprimió y dejó la escuela:

Estudiante B: Yo fui a donde los encargados y encargadas principal allí y me dijeron que era un error de no sé, que echaron la culpa a todo, y dijeron que van a arreglar. Y yo estubo en el colegio tres días cuando empezó y ya el tercer día yo no pasaba nada y allí fue que no fui más.

Esta instancia grave de ignorar el daño psicológico de una estudiante es reflejada en otros ejemplos de estudiantes que se sienten que a sus escuelas no les importa su identidad de género. Al hablar del problema más grande en ejecutar un proyecto educativo género inclusivo todes estudiantes nombraron la transfobia social o el desinterés de la gente como lo principal:

Estudiante C: Creo que los problemas que habrían serian con lo demás gente como si lo aceptan y todo eso.

Estudiante B: Por partir primera la sociedad, porque lamentablemente no digo todas las personas, sí la mayoría ve esto como algo muy raro, que somos enfermos ... piensan que vamos a hacerles algo.

Estudiante A: La tolerancia que tendría la gente porque en mi otro colegio se discutió esas cosas, pero como que a la gente no importaba como que piensan que es un hecho tan aislado que no importa, pero uno viviéndolo todos los días se nota ... hay mucha desinformación entonces.

Estudiante D: creo que el desafío más grande es que de verdad el tema sea le importe a las personas que lo van a hacer...el tema es que muy pocas veces toma la iniciativa y eso hace que estén obligado y al final como que están cumpliendo un reglamento que en los cuales no se sienten capaces tal vez como que al final le da lo mismo como ya hace tema a este niño o esta niña y ya no importa.



Estas cuatro respuestas a primera vista parecen muy similares, pero abordan más temas diversos que solo la transfobia en general. Estudiante B cita la sociedad como problema y menciona algunas estereotipos o falsedades sobre las personas trans como que son extraños, enfermes, o peligrosos. La observación de Estudiante B puede ser la razón por la cual personas no quieren tener conversaciones serias en cuanto el género o un resultado del silencio en el tema. En la respuesta de Estudiante A sale dos puntos claves, que el tema de género merece atención y respeto, y por no tomarse en serio estas conversaciones crea ignorancia y desinformación que afecta a estudiantes trans cada día. Estudiante D también encuentra que las conversaciones en las escuelas no son profundas, mirando el problema por el punto de vista de que esas discusiones ocurren muchas veces no porque los educadores quieren tenerlo, pero en vez que son obligados. Los comentarios teóricos propuestos por los estudiantes son basado en sus experiencias personales en las escuelas convencionales.

Según dos ejemplos específicos dado por los estudiantes, la consecuencia para ellos de ignorar el tema de género en la escuela era sentimientos de aislamiento, vergüenza, e inseguridad. Estudiante D habla de cómo su experiencia curricular le incomode y Estudiante B tampoco sintió que el tema de su género era ni aceptado ni valorado:

Estudiante D: supongamos, en mi colegio yo como persona trans me invisibilizo mucho porque, supongamos, no sé, en ciencia a mi me hablando de una mujer que yo no cumplía entre comillas porque yo no, supongamos, tenía útero ni vagina entonces, como que, yo no sentía identificado con eso. Entonces, como que, en un colegio nunca me van a decir “no es que tal cosa” o nunca me van a pasar un imagen de mujer con pene.

Esta experiencia muestra una falta grave de seguridad externa según la definición de Miller (2016), porque no verse reflejada es una forma de violencia que crea sentimientos de incomodidad y miedo. La autoridad de la escuela y de los profesores significa que al no enseñar de manera inclusiva niega la existencia de algunos de sus estudiantes (Miller, 2016). Particularmente en la clase de ciencia, una disciplina supuestamente científica y objetiva, definir una mujer por su biología

es dañar a ciertas estudiantes y hacer a otros ignorantes de las realidades de muchas personas. Esta experiencia de invisibilización se repite de forma general con otro estudiante entrevistado:

Estudiante B: no tenía quizás otro chico o chica trans que yo conociera entonces yo me sentía sola y trataban de apoyarme entre comillas, pero era solamente con el tema del nombre social, como en la lista, pero tampoco se dedicaban, como, a hablar del tema, porque igual para mí yo era como un bicho raro entre comillas ... obviamente me sentía una persona diferente a las demás personas que estaban allí.

Aquí, estudiante B nota la falta de esfuerzo de su escuela de dar un apoyo real a ella que se muestra en solo usar su nombre social pero nunca tener conversaciones dedicadas al tema de género. Además, es importante notar que estudiante B dejó su escuela después de un error que causó la aparición de su nombre social en las listas de clases, entonces la única forma de apoyo que dio su escuela también falló. El resultado era sentimientos de diferencia y un auto-concepto negativo que no existió por sus compañeros cisgéneros. Pero estas consecuencias graves no eran el único efecto de este silencio en cuanto al tema de género. Estudiante B reveló que tenía que esconder su identidad de género por poder sentirse segura en su ambiente escolar:

Estudiante B: yo sí le dije a algunas personas que era trans pero quizás también por miedo que me pasara algo, no decía a toda la gente.

Este ejemplo muestra exactamente el argumento de Leonardi y Meyer (2016) que no hay la posibilidad de formarse y desarrollar la identidad de manera auténtica en un ambiente de opresión. Estudiante B tenía que escoger entre su seguridad física y su bienestar emocional, una situación injusta que no debe pasar a ningún estudiante. Estos testimonios estudiantiles sobre los riesgos de la educación tradicional son complementados por las observaciones de los educadores que indican la misma descuidada que aparece en las experiencias de los estudiantes con un enfoque en el rol del material de las clases.

En cuatro de las seis entrevistas con profesores y ambas entrevistas con las directivas salieron el tema del currículo nacional definido como insuficiente, exclusivista, y rígida. Profesor B criticó la falta información sobre la identidad de género, que solo aparece en el módulo de psicología en la escuela media, y este sentido fue repetido por dos otros docentes y ambas directivas (Comunicación personal, 8 mayo, 2019). Profesora C, una mujer trans quien hizo su práctica en un colegio de la Fuerza Aérea tenía que esconder su identidad de género en este ambiente observó que no se habla del tema de género allá porque no les interesa (Comunicación personal, 9 mayo, 2019). Profesor A señaló que algunos requisitos del currículo no tomen en cuenta las necesidades de cuerpos trans, por ejemplo que algunos estudiantes trans no pueden hacer educación física por tema hormonal (Comunicación personal, 7 mayo, 2019). Profesor E mencionó que además de no tener información sobre la identidad de género, las expectativas rígidas del currículo nacional distraen del trabajo de las emociones, el efecto, los valores, y la auto-formación (Comunicación personal, 16 mayo 2019). La Directiva A habla en profundidad sobre la falta de atención en la temática trans y las consecuencias graves que tiene:

Directiva A: Mientras los niños y las niñas trans sean invisibilizados en el currículum escolar, no son parte de la historia po, y es eso pasa en todos los colegios afuera de este, que no existen, que el trans no se habla, que el trans no se pronuncia, la palabra ni siquiera es parte del vocabulario ... eso a lo largo te va a hacer daño porque te hace pensar en un mundo en el cual tu no pertenece y a tan corta edad no pertenecer a un mundo debe ser súper complejo para desarrollarte o para tener un auto-estimo, auto confianza, auto-valoración.

Este testimonio fuerte refleja las experiencias descritas por los estudiantes, las críticas abordado por los educadores y la teoría de Miller (2016). Sacar la experiencia trans de la narrativa escolar es peligroso e injusto (Miller, 2016). Sin embargo, la inclusión, el respeto, y visibilización no son los únicos requisitos de una educación de género inclusivo (Leonardi y Meyer, 2016; Miller, 2016). Según Miller, Leonardi, y Meyer, los actores escolares en la Escuela Amaranta Gómez. también

hay una dimensión pedagógica que tiene que ver con la crítica de las condiciones sociales.

## Capítulo 2: Seguridad interna y la educación inclusiva mirando el individual y su entorno

La seguridad interna se encuentra en proyectos educativos que trabaja en una inclusión de género que critica las condiciones sociales que genera la opresión (Leonardi y Meyer, 2016). Esta mirada analítica sirve para asegurar que los estudiantes son conscientes de cómo su ámbito les afecta sus decisiones, particularmente en cuanto al género (Leonardi y Meyer, 2016). Usando una estrategia de Miller, los educadores pueden lograr esta meta al “desafían las normas y estereotipos de género y activamente apoyan las diversas y múltiples representaciones de género de los estudiantes (Miller, 2016, p. 75). Según los actores escolares de la Escuela A, este principio se practica en la escuela Amaranta Gómez de muchas formas. Por otro lado, algunos comentan que hay un esfuerzo para realizar este principio, pero la ve como una lucha constante en que siempre se puede mejorar. Según Miller (2016) fomentar un ambiente que promueve el desarrollo individual no para con la aceptación. Requiere también métodos pedagógicos que crean oportunidades reales para que los estudiantes sean “agentes de cambio encarnados” como a través de actividades que enseñan independencia, agencia y honestidad (Miller, 2016, p. 75). Algunas estrategias abordadas por los educadores de la Escuela Amaranta Gómez para realizar estas metas son enseñar para crear, en vez de solo repetir, dejar que los estudiantes sean los protagonistas de sus propias educaciones, trabajar con la empatía, y deconstruir los currículos dentro de la sala. De esta manera se puede desarrollar y empoderar al individuo con una conciencia y un impacto real en su propio entorno.

## **El binarismo y el cuestionamiento de estereotipos de género**

Las diversas opiniones sobre cómo se ve el binarismo en las actividades de la Escuela Amaranta Gómez muestran que actores de todos los grupos de entrevistados (estudiantes, profesores, directivas, y un psicólogo) piensan que, como recomienda Miller, todas las presentaciones de género son aceptadas y además hay un intento fuerte de cuestionar las normas de género (Miller, 2016). Los problemas que sí salen según algunos entrevistados son apoderados que no entienden la presentación no binaria, y la calidad sistémica de los estereotipos que requiere un trabajo constante en que siempre se puede mejorar.

Profesor B comenta que de manera sistemática el género no es un factor que se prioriza en organizar la escuela, como, por ejemplo, el género no se encuentra en las listas de la escuela (Comunicación personal, 8 mayo, 2019). Según Estudiante A, quien se identifica como una persona no binarie, otra manera en que la escuela no utiliza el género para organizarse es que hablan lenguaje inclusivo y no organizan las actividades ni los espacios en la escuela por divisiones de género, incluso los baños (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Además, otra es el uso del uniforme es completamente libre (Comunicación personal, 17 mayo, 2019, Profesor E). Profesores A y F son de acuerdo con la opinión que el binario se rompe allá (Comunicación personal, 7 mayo, 2019; Comunicación personal, 17 mayo, 2019)

Los comentarios de algunos entrevistados muestra que, a pesar de los pasos descrito arriba, la lucha contra el binarismo de género es un trabajo en elaboración constante. Por ejemplo, Psicólogo A y Directiva B reconocen como dificultad los preconceptos de los apoderados que aunque acepten sus niños trans, tienen expectativas que se comporten con un género binario o la otra (Comunicación personal, 20 Mayo, 2019; Comunicación personal, 17 Mayo, 2019). Directiva B explicó que en la escuela Amaranta Gómez se trata de romper con la idea de que los adultos o la sociedad pueden decir a los estudiantes lo que significa ser trans, en vez los estudiantes tiene que definirlo por sí mismo (Comunicación personal, 20

Mayo, 2019). Psicólogo A comenta que uno de sus estrategias en estas situaciones es dejar les propios niños explicar la relación entre su identidad y su presentación a sus apoderados con el apoyo de adultos de la escuela (Comunicación personal, 17 Mayo, 2019). Estos esfuerzos para empoderar les niños contra expectativas sociales son una práctica concreta de la teoría de Miller (2016), Leonardi, y Meyer (2016)

Además de la comunicación con les apoderados, dentro de la escuela en sí algunas entrevistadas notan un proceso continuo de luchar contra expectativas sociales como una manera de crear una inclusión más amplia. Directiva A explica que el cuestionamiento del binario y de los estereotipos es una parte transversal del proyecto de la escuela:

Directiva A: nosotros cuestionamos el binario a cada paso que damos desde las sillas que usamos hasta los baños que los niños y las niñas llegan a usar. La verdad es que acá hay un “multi-narismo,” esta palabra nueva, viste. Sí, lo cuestionamos todos minutos el binario de género. Trata también de cuestionar los roles de este binario, y porque estos roles son tan asociados a uno o otra persona cuando en realidad somos tan diversos que existen tantos géneros como personas hay en el mundo.

Esta reflexión sobre no solo la presencia de los estereotipos de género, pero aún más en las condiciones que les formó es exactamente lo que insiste Leonardi y Meyer (2016) y Miller (2016). La mirada hacia afuera no solo se ve en la respuesta de la administradora, pero también en las de dos profesores y un estudiante. Entre ellos tres, aparece el sentimiento que, aunque la escuela está trabajando en pensar críticamente en cuanto a los estereotipos y cómo romperlos, este trabajo es complicado, viene de precedentes históricos fuertes, y requiere trabajo constante. Estudiante D, Profesora D, y Profesor E observan ambos esfuerzos y obstáculos para combatir el binarismo:

Estudiante D: obviamente igual es un tema difícil de sobrellevar porque tampoco la sociedad en sí acerca mucho el tema de no binario así que igual es un poco complejo, pero si se hace lo posible para ser lo más inclusivo

Profesora D: una buena pregunta porque siento de que el discurso del género no binario está todavía en la dimensión del discurso, siento que todavía no hay una bajada ni una praxis de ese discurso o sea concreto digamos. Hay un intento. Y eso también pasa por la distinta por la educación que tuvimos también las personas que hacemos clases acá, personas, adultas, porque soy trans pero por muy trans que sea a mi educaron con un educación de los '80 de los '90, que es una educación súper binaria

Profesor E: hemos trabajado el tema de los estereotipos, han venido exponentes del mundo trans que han hablado este tema explícitamente, les chiquilles también siempre hacen capacitaciones todo el rato que está allí, pero falta, falta obviamente, y hay que trabajarlo transversalmente en todas las asignaturas

Estas respuestas muestran un entendimiento de este problema que reconoce las matices y desafíos que existen. Además, Profesor D quien identifica como mujer trans explica que por hecho de ser trans ella no puede deconstruir esas nociones de género binario fácilmente, para ella cuesta hacerlo porque también se creció con la misma educación híper-binario que caracteriza a su generación (Comunicación personal, 15 mayo, 2019). Como continuación, esta escuela que tiene una mayoría de estudiantes que se auto-identifican como trans también tiene que trabajar en el cuestionamiento constante de la estructura hegemónica de género. Esta investigación crítica continua que recomiendan profesor D y E es una estrategia para lograr los objetivos de desafiar la opresión sistemática en la escuela que aborden Leonardi y Meyer (2016).

### **Desarrollo individual a través de pedagogía**

La pedagogía de la Escuela Amaranta Gómez es clara en ofrecer a sus estudiantes herramientas críticas y oportunidades creativas. Según Miller la importancia de tener clases donde estudiantes no solo aprenden a través de repetir es que ellos pueden explorar y generar su propio identidad dentro de la sala. Si la única información que recibieron viene de agentes de poder, nunca alcanzan crear sus propio punto de vista desde sus experiencias y emociones (Miller, 2016). Es por eso que uno de los principios del “Marco de Alfabetización *Queer*” es “Generan oportunidades para que los estudiantes se convierten agentes de cambio

encarnados” (Miller 2016, p. 75). A través de la creación estudiantil y la crítica activa de los contenidos curriculares educadores interrumpen la estructura opresiva de poder que existe en la escuela tradicional. Marcadamente, al convertirse en “agentes de cambio” los estudiantes aplican lo que están haciendo y aprendiendo en la escuela al mundo real.

Durante las entrevistas de esta investigación estudiantes, profesores, y directivas comentan a como la pedagogía de la Escuela Amaranta Gómez va más allá de simplemente pasar un currículo de hechos y datos. Desde el punto de vista estudiantil, Estudiante B comenta que “en lo personal yo siento que esta súper bien la educación” porque hacen más que solo “pasa y pasa mucha información” como en las escuelas tradicionales (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Estudiante D también nota que en la Escuela Amaranta “los profesores sí están dispuestos a enseñar en algunas formas mejor por así y de manera inclusiva” porque no solo escriben en la pizarra y dictan sin parar si los estudiantes tienen dudas (Comunicación personal, 16 mayo, 2019). Estas observaciones corresponden a las filosofías de enseñanza abordada por los educadores de la escuela:

Profesor E: hay que generar, construir unidades pedagógicas o diseñar unidades que tengan una lógica progresiva de aprendizaje y que esa lógica progresiva tenga como finalidad la creación de algo no la mera reproducción de que yo le estoy diciendo, sino que crean, construyan a partir de lo que aprendieron crean algo y hagan una propuesta propia.

Profesor B: una diferencia entre yo soy el profesor, conocedor, que controla el conocimiento y ustedes son solamente las personas que van a aprender de mi, y si fomentamos esta disposición en el fomentamos una segregación, un apartado de relaciones sociales y mientras esa relación de poder dominador por medio conocimiento y dominado por medio del desconocimiento se van a mantener la exclusión dentro del aula.

Profe C: como profe de historia, mi pedagogía principal es entregar herramientas para que mis estudiantes sean mas críticos cuando salgan del sistema, sepan reconocer informaciones y poder contrastarlas entonces cuando salgan de aquí sean más más más no se como decirlo, mas presentes entonces sino con esta



estrategia en otras escuelas no se da. En otras escuelas lo único es pasar el contenido.

Les tres profesores entienden que hay un peligro al enseñar solo a través de su autoridad propia sin incluir las voces de los estudiantes, y se nota que sus estudiantes aprecian los esfuerzos que hacen para crear actividades con el propósito de independencia y agencia, como describe Miller (2016). Esta práctica no solo existe de manera aislada en la sala de algunos profesores, pero también forma parte del proyecto de la Escuela según Directiva A:

Directiva A: [En Chile] los profesores son como los empleados y los niños están allí para que los profes les sirvan y acá es un poco al revés, cada uno en el fondo todos hacemos el colegio, no solo los niños, no estamos nosotros trabajando para ellos, sino que aquí trabajamos en conjunto para todos.

En la Escuela Amaranta Gómez existe ambos un respeto a las capacidades de los estudiantes y una expectativa que contribuyen a la creación de su propio ambiente escolar.

Otra estrategia que complica la norma de pasar el currículo de memoria es el desarrollo del pensamiento crítico. Al invitar dudas a lo que los estudiantes están aprendiendo, crea un ambiente en que la información y las ideas no solo vienen del profesor o del currículo. A través de la mirada crítica, los estudiantes aprenden de sí mismo en vez de solo repetir lo que dicen otros. El pensamiento crítico aplica a como desarrollan las actividades de clase pero también se aplica este punto de vista al mundo afuera. Dos profesores de la escuela introdujeron la idea de “la desconstrucción,” o como interrogar las ideas mientras aprenden de ellos:

Profesor D: desconstruirlos, estar constantemente cuestionándolos y analizándolos. Si bien el sistema educativo chileno te entrega un referente que son los contenidos, cierto, que hay que pasar en ciertas asignaturas el deber del profesor el deber y de compromiso social es estar los constantemente analizándolos de manera crítica porque si no lo haces tu pasa no mas el contenido entonces siempre hay que estar hay que estar ojo porque siempre hay cosa que hay que que se puede desconstruir y a veces los mismo estudiantes te lo cuestionan.

Profesor C: para mi la mas importante es se desconstruir o destruir las nociones de normalidad entre la sala de clase asi se le genera un espacio seguro a dentro del aula para que los estudiantes y el profe puede desarrollar mas la pedagogía, o sea el ambiente académica, y con eso la bullying igual podría decaer.

Ambas profesoras toman cuidado en crear un ambiente de aprendizaje sin la opresión de la normalización. Se puede ver en el testimonio de Profesora D que no solo es el trabajo de los profesores, pero también estas dudas pueden venir de los propios estudiantes. También es importante notar en la cita de Profesora C que la trabaja académica que ocurre en la sala no es aislado del mundo, pero íntimamente vinculado a las perspectivas y acciones de los estudiantes afuera de la clase. Como escribió Leonardi y Miller (2016) es esencial trabajar a crear un ambiente escolar consiente de ambos la identidad del estudiante y el mundo que le forma.

### **Conclusiones**

La hipótesis de la investigación ha sido rechazada de algunas maneras por ciertas temáticas junto a todas las entrevistas, pero sí existía una diversidad de estrategias explicitas para fomentar la inclusión de género según los actores de la escuela. Aunque cada estudiante tenga su propia identidad única, ellos enfrentaron desafíos similares en sus escuelas previas, por ejemplo: un currículo que no les reflejó, una falta de apoyo más profundo que el uso de su nombre social, y un desinterés en el tema de género por parte de los actores en sus escuelas. Entre las opiniones de profesores y directivos salieron críticas parecidos con respecto a estos tipos de irrespeto, invisibilización, y descuido, sobre todo con relación al currículo nacional. En más, los estudiantes han recibido apoyos similares en el nuevo ámbito escolar que ellos comparten, la Escuela Amaranta Gómez; identifiquen que se sienten cómodos, que no hay discriminación, y que a los educadores les importa su aprendizaje. Entonces la diversidad de las respuestas no vino de experiencias escolares drásticamente diversas, ni de un desacuerdo en los derechos básicos de estudiantes trans.

Donde apreció un rango de respuestas más amplio era en cuanto la práctica de simultáneamente aceptar a los estudiantes mientras con ellos investigar

críticamente las estructuras de poder que afectan sus vidas y sus ambientes de aprendizaje. Se ve una división en las percepciones sobre el binarismo de género en la escuela; algunos actores piensan que está completamente cuestionado o roto por la estructura y las actividades allí, y otros que reconocen que hay un esfuerzo para cuestionar el binarismo, pero lo ve como una lucha eterna contra una estructura social ubicua. Donde apareció la mayor diversidad era en las estrategias pedagógicas para fomentar la inclusión con respeto al género como la enseñanza para la creación, los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje, una visión crítica de la normalidad y los currículos, trabajo para la empatía, y un énfasis en la colaboración.

Se encuentra que las respuestas que salieron lo más corresponde a como Miller (2016) describe la seguridad externa, y las que tiene más diversidad se relacione con la definición de Leonardi y Meyer (2016) de lo que consiste la seguridad interna. Según Miller (2016) la seguridad externa para personas que se auto-identifican como LGBT\*IAGCQ existen cuando se sienten reflejados o representados en sus ambientes escolares. Los problemas que les estudiantes y sus educadores se encontraron con la falta de currículo inclusivo o interés en hablar del tema de género de manera profunda representan desafíos de seguridad externa. Leonardi y Meyer (2016) se diferencia la seguridad interna de eso al hecho de tener un espacio libre para el desarrollo identitario que trabaja constantemente en cuestionar los sistemas sociales que afectan el ambiente de aprender. Las estrategias de problematizar el binario y la manera pedagógica de desafiar los sistemas de opresión son métodos de fomentar la seguridad interna. Críticas de condiciones de inseguridad externa en otros ambientes o referencia a la seguridad externa en la Escuela Amaranta Gómez aparecieron en casi cada entrevista, mientras que las estrategias que se componen la seguridad interna solo aparecieron en algunas y se manifestaron de diversas formas.

Esta investigación en las visiones y prácticas de los actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez solo sirve para empezar. Alojado en un espacio comunitario, este ambiente educativo alternativa tiene una posición afuera del

dominio del Ministerio de Educación que le da ventajas y desafíos únicos de que se puede aprender mucho. Como escribieron Leonardi y Miller (2016), el ambiente de aprendizaje se necesita el mismo nivel de atención que el desarrollo individual de los estudiantes por causa del vínculo clave entre ambos elementos. El espacio prestado de la Junta de Vecinos personifica muchas de las paradojas que caracterizan la educación en la Escuela Amaranta Gómez. Por estar afuera del sistema convencional, el espacio es seguro y su tamaño pequeño le hace más fácil acoger a los estudiantes de manera personal. Además, al no tener que cumplir con los requisitos del ministerio no es mandato por ley reforzar el binarismo o el género-normatividad ni en los espacios de la escuela, como los baños, ni en el currículo. Una gran desventaja de no estar adentro del sistema es la falta de financiamiento. En este momento la Escuela Amaranta Gómez opera en un espacio pequeño donde solo se puede separar los cursos en dos grupos (5-11 y 12-18), no se puede ofrecer comida a sus estudiantes, los empleados son voluntarios, y las propias directivas y profesores hacen el aseo en su tiempo libre.

Hay una conciencia grande de los ventajas y limitaciones que ofrece el espacio de la escuela entre los actores escolares de la Escuela Amaranta Gómez. El tema apareció en diez de las trece entrevistas de esta investigación. Cada una de las cuatro estudiantes mencionaron como visión para el futuro de la escuela tener un espacio propio y más grande para que puedan acoger a más niños. Tres profesores mencionaron el tamaño y la calidad del espacio también. Ambas directivas explicaron que tener un espacio propio es la meta principal de la escuela en este momento y que van a empezar una campaña para financiarlo “para que también los niños tengan un sentido de pertenencia y nosotras igual...claro la escuela no hace el lugar, igual la hacemos nosotros, la gente, los niños, los profes, nosotras” (Comunicación personal, Directivo A, mayo 20, 2019). A pesar de querer un espacio propio donde los estudiantes pueden sentirse que pertenecen, Directiva A reconocer que la escuela “la hacemos nosotros” (Comunicación personal, mayo 20, 2019). Este sentimiento está repetido por Psicólogo A que declara “recursos humanos, el recurso de personas está ... el cariño está, la escucha está, la

disposición está, yo creo que falta el tema financiero, tener un lugar” (Comunicación personal, mayo 17, 2019). Como comentó Psicólogo A, el desarrollo que ha logrado la Escuela Amaranta Gómez a través de esfuerzo comunitario en condiciones difíciles es inmenso, y el seguimiento de investigaciones en este entorno es sugerido.

## Bibliografía

- “Amaranta Gómez, la primera escuela transgénero de Chile” (2019). Retrieved from <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-amaranta-gomez-primer-escuela-transgenero-chile-20190210082434.html>
- El Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, (2018a). “Encuesta Identidad.”
- El Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, (2018b). “Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile” (Reportage No. XVII). Santiago, Chile.
- Leonardi, B., & Meyer, E. J. (2016). Internal safety. In *Critical Concepts in Queer Studies and Education* (pp. 173-182). Palgrave Macmillan, New York.
- Leonardi, B., & Saenz, L. (2014). Conceptualizing safety from the inside out: Heteronormative spaces and their effects on students’ sense of self. *Queer Theory in Education*, 141-156.
- “Linker et al.,” (2017). “Encuesta T.” Santiago, Chile.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2018). Transgender and gender expansive education research, policy and practice: reflecting on epistemological and ontological possibilities of bodily becoming.
- Martorell, Meritxell Freixas, (2019). “Los logros y desafíos de al primera escuela transgenero en America Latina.” Retrieved from <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/03/27/los-logros-y-desafios-de-la-primer-escuela-transgenero-en-america-latina/>
- Miller, S. J. (Ed.). (2016). *Teaching, affirming, and recognizing trans and gender creative youth: A queer literacy framework*. Palgrave Macmillan UK. J. (2019).
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social.
- Singh, A. A., Hays, D. G., & Watson, L. S. (2011). *Strength in the face of adversity:*

Resilience strategies of transgender individuals. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 20-27.

Superintendencia de Educación de Chile (2017). Circular no 0768. Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Recuperado de [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ ORD-N%C2%BA0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf)

Testa, R. J., Jimenez, C. L., & Rankin, S. (2014). Risk and resilience during transgender identity development: The effects of awareness and engagement with other transgender people on affect. *Journal of gay & lesbian mental health*, 18(1), 31-46.

Apéndice A: Preguntas para entrevistas semiestructuradas con profesores, directivas, y miembros del equipo psicosocial

1. ¿Cuánto tiempo ha trabajado/a en este establecimiento? ¿Qué le llevó a trabajar en esta escuela?
2. ¿Cómo auto-identifica su identidad de género?
3. ¿Cuál es su formación profesional?
4. ¿Cuáles son los desafíos más grandes que se encuentran al ejecutar un proyecto educativo género-inclusivo?
5. Según usted, para sentirse seguro y apoyado con su identidad de género en un ambiente escolar, ¿qué necesitan sus estudiantes con identidades de género diversas de sus:
  - a. Compañeros
  - b. Profesores
  - c. Currículos
  - d. Profesionales de salud mental
  - e. Administradores
  - f. ¿Quiere añadir algo?
6. ¿Cuáles estrategias, pedagógica y curricular o no, utiliza para realizar estas prioridades?
  - a. Para profesores: ¿Cómo se ve el vínculo entre su material y la identidad de género?
  - b. Para administradores: ¿Cómo se ve el vínculo entre la convivencia, la disciplina, y la identidad de género?
  - c. Para el equipo psicosocial: ¿Cómo se ve el vínculo entre el trabajo psicológico y social y la identidad de género?
7. ¿Para ti, que significa el término “binarismo” o “binario de género”? ¿Cómo se ve el binarismo de género en las actividades de la Escuela Amaranta Gómez? ¿Está cuestionada? ¿Está aceptada pensar o actuar afuera del binario?
8. ¿Cuáles visiones tiene para el futuro de la Escuela Amaranta Gómez? ¿Qué cambios querrías ver o realizar?
9. ¿Trabaja o ha trabajado en otro ambiente escolar? Descríbelo, por favor.
10. ¿Cómo se ve la inclusión o la discriminación de género en este(s) lugares?



## Apéndice B: Preguntas para entrevistas semiestructuradas con estudiantes

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Cómo auto-identifica su identidad de género?
3. ¿Por qué llegaste a esta escuela? ¿Cómo lo encuentras?
4. ¿Sientes cómodo en tu ambiente escolar actual?
  1. ¿Alguna vez, has sentido incomodo o amenazado acá?
  2. ¿Si tuviera un problema personal (vinculado a tu identidad de género), sentirías capaz de hablar con por lo menos un adulto (profesor, administrador, equipo psicosocial) en su contexto escolar actual?
5. ¿Cuáles son los desafíos mas grandes que se encuentras en ejecutar un proyecto educativo género-inclusivo (una escuela en que todes se sienten cómodos en su identidad de género)?
6. Según tu, para sentirse cómodo con tu identidad de género en la escuela ¿que necesitas de tus:
  - a. Compañeres
    - a. ¿Haces algo para que tus compañeres se sientan cómodos en sus identidades de género en su ambiente escolar? ¿Qué?
  - b. Profesores
    - a. ¿Con cuales profesores te relaciones mejor? ¿Por qué?
  - c. Currículos
    - a. ¿En cuales asignaturas se sientes motivada? ¿Que cosas creas que deben pasar en cuanto el currículum o contenido de sus clases?
  - d. Administradores
  - e. ¿Quiere añadir algo?
7. ¿Recibes todos estos tipos de apoyo ahora? ¿Has recibido todos estos tipos de apoyo en otros establecimientos educacionales? ¿Cuáles sí y cuáles no?
8. ¿Para ti, que significa el termino “binarismo” o “binario de género” ¿Cómo se ve el binarismo de género en las actividades de la Escuela Amaranta Gómez? ¿Está cuestionada? ¿Está aceptada pensar o actuar afuera del binario?
  1. ¿Hay experiencias en clases cuando solo habla de hombres y mujeres?
9. ¿Cuáles cosas te gusta más de la escuela? ¿Cuáles visiones tiene por el futuro de la Escuela Amaranta Gómez? ¿Qué cambios querrías ver o realizar?