

Perspectivas en código de trans-formación para futuros docentes de lenguas⁴⁹

Pedro Adolfo Cabrejo Ruiz

Resumen

Este capítulo se enfoca principalmente en lo que está sucediendo con las estructuras universitarias, al menos en los aspectos relacionados con la pedagogía de género, específicamente transgénero, que se brinda a los estudiantes en formación. Las universidades son espacios hiperregulados en los que, de manera invisible, parece haber espacios de censura en la producción de conocimiento y la selección de temas de interés para la investigación y el aprendizaje. La formación de los futuros docentes ha constituido un escenario del ser, en el que no se contempla la diversidad de género y, especialmente, la diversidad de individuos transgénero. La formación de docentes en Colombia es monolítica y no incluye temas o contenidos que traten sobre el género, mucho menos sobre el transgenerismo. La construcción monolítica de quién es supuestamente “el maestro de inglés” es un problema evidente en la formación inicial de los futuros maestros. La formación de docentes clasifica por separado, y no solo niega la existencia de “géneros”, sino también la existencia de “individuos” transgénero en el aula. Este artículo rastrea el significado atribuido al transgenerismo en prácticas de enseñanza particulares, específicamente en el aula de práctica previa a la profesionalización, incluyendo algunos estudios previos relacionados con las creencias, pensamientos, percepciones e interpretaciones de maestros y estudiantes en el

⁴⁹ Capítulo inscrito en el proyecto de tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El término Trans-formación hace referencia a formación en clave de Transgenerismo & Pedagogías Queer

campo de ELT (english learning teaching) sobre el transgenerismo. Además, al analizar los elementos que se han dejado desatendidos en trabajos previos relacionados con el género, la integración de las experiencias personales y profesionales de los maestros y estudiantes transgénero serán aliados no solo sobre cómo intervenir cuando se produce la transfobia, sino también en la consolidación de la futura identidad de los docentes transgénero.

Palabras clave: Transgénero, formación docente, género, enseñanza transgénero.

Introducción

“No son nuestras diferencias las que nos dividen. Es nuestra inhabilidad para reconocerlas, aceptarlas y celebrarlas”.

Audre Lorde (1992)

Este capítulo se ajusta al eje temático (Senti) pensamiento del Sur. Aborda perspectivas epistémicas que valoran los saberes y las experiencias de comunidades y organizaciones LGBT, grupos que históricamente han sido subalternizados, y que ofrecen otros modelos de (inter) existencia a partir de ontologías relacionales (Escobar, 2016) que le otorgan sentidos distintos a la naturaleza, el territorio, lo comunal, el nosotros y lo propio. El trabajo se basará entonces en la necesidad de problematizar la comprensión desde el campo formativo y educativo, de las experiencias de aprendizaje y la formación de los futuros maestros transgénero, en palabras de Butler “algunos maestros cercanos a los intelectuales de los medios de comunicación permanecen sordos y ciegos a las opiniones” de estudiantes, minorías, ejerciendo un poder de interferencia en el cual las personas ignoran sus capacidades” (2002, p.43).

Las ideas antes mencionadas fomentan el sentipensar sobre la relevancia en la formación de los futuros docentes y sus maestros sobre lo que significa ser un individuo transgénero. Después de realizar un ejercicio de análisis documental, revisando más de 50 artículos de escritores provenientes de diferentes continentes, el ejercicio permitió evidenciar cómo los sujetos que no se ajustan a la definición de normal se envían a la nueva categoría de

“anormal”. De esta binarización de la realidad pasada por el filtro de los imaginarios, se infiere fácilmente que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría transgénero se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. El primero tiene beneficios y un estatus reconocido, mientras que el segundo está estigmatizado, sus roles devaluados y los intentos de regulación social solo pretenden normalizar a los sujetos transgénero.

Por otro lado, esta revisión me permitió evidenciar que la literatura respecto a educación para sujetos transgénero no solo es escasa sino inexistente. Las definiciones de género y transgénero son las proporcionadas y replicadas por los marcos tradicionales heteronormativos, definidos por ejemplo en los discursos científicos tradicionales los cuales mencionaré más adelante.

Se hace necesario entonces investigar sobre quiénes son estos sujetos en nuestras aulas de clases; la mejor manera de hacerlo es a través del análisis de sus experiencias de vida. Conocer sobre sus pensamientos proporcionará una herramienta para direccionar sus necesidades en los procesos de enseñanza - aprendizaje. El trabajo en sí tendrá como objetivo indagar cómo explorar y hacer visible la diversidad de nuestros estudiantes en nuestros contextos educativos y académicos; esto debido a que son invisibles puesto que los estudiantes y profesores del contexto actual son dis-género, apolíticos.

Fundamentalmente, mi interés es buscar posiciones más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica, lo anterior dada la falta de investigación especialmente investigaciones directamente relacionadas con los aspectos pedagógicos transgénero. Por lo tanto, es necesario sentir - pensar cómo reestructurar la práctica pedagógica normalizada, trabajar para romper con el canon dualista y el universalismo heteronormativo. “La pedagogía podría provocar reacciones éticas que pudieran rechazar las condiciones de origen y fundamentalismo normalizadoras, aquellas que rechazan la sumisión” (Britzman, 2002, p. 37).

Hablar de pedagogía transformadora implica, de manera inherente, referirse a la dualidad normal / anormal y a la normalidad / anormalidad. Este ejercicio nos mostrará que los sujetos que no se ajustan a la definición de normal se envían a la nueva categoría de “no normal”. De esta binarización de la realidad pasada a través del filtro de los imaginarios, se deduce fácilmente que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos buenos, normales y naturales, mientras que la categoría transgénero se complementa

con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. La categoría heterosexual tiene beneficios y un estatus reconocido, mientras que la categoría transgénero tiene estigmas, roles devaluados e intentos de regulación social.

Si pretendemos generar un cambio, esto implicaría apartarnos de las dualidades como normal / anormal y normalidad /anormalidad. Lo anterior por cuanto no estamos mostrando a aquellos sujetos que no encajan en esas opciones, si no se ubican allí, en la definición de normal, son inmediatamente encasillados a la nueva categoría de a-normales. De esta hetero-formación de la realidad pasada por la regulación de los imaginarios, se desprende fácilmente que la calificación de la categoría heterosexual se califica con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría transgénero se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. A lo heterosexual le corresponden atributos y un estatus reconocido, mientras que para la categoría transgénero quedan los estigmas, los roles desvalorizados y los intentos de regulación social

En consecuencia, Britzman (2002, p.33) afirma sobre la forma en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, sobre cómo la pedagogía en sí misma puede intervenir para hacer que estos límites y los obstáculos de la normalidad sean perceptibles. En las ideas anteriores, el autor enfatiza que el problema radica en el entender al otro como sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso y preocupante, en constante amenaza para el resto de la población.

Siguiendo el mismo orden de ideas otra escritora, Mérida (2003) resume la propuesta de Britzman (2002), diciendo: «el aula se puede transformar en un espacio que favorece el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que generalmente define sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento diario de la heterosexualidad normativa a través del modo de aprendizaje transgresivo”.

La posición binaria entre lo normal y lo anormal se debe deconstruir, aunque no a través de la reconstrucción de los sujetos ubicados en la categoría anormal, sino a través de la exploración de un nuevo imaginario político en el que se pueden forjar alianzas diversas entre personas con diversidad de género. Alianzas que pueden iniciar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia Wiegman, (2002, p.74).

Por otro lado, es importante en esta construcción comprender cómo alejarse no solo de la normalización sino también de la victimización. Este logro podría obtenerse al repensar y desaprender lo que hemos institucionalizado con la formación heteronormativa es realmente preocupante tratar de entender cómo eliminar los discursos que mantienen esas relaciones de poder. La lógica y la utilidad política de una deconstrucción de categorías colectivas compiten con la lógica de defenderlas, la invitación sería deconstruir continuamente las trampas de la identidad.

En el mismo orden de ideas, considero relevante citar a Foucault (1977), quien afirma que las ciencias sexuales son productos históricos y sociales y que el propósito de unirlos está relacionado, fundamentalmente, con el control social. El mismo binomio hombre-mujer excluye otras posibilidades y niega definitivamente la naturaleza constructiva del género del mundo; las instituciones están estructuradas según esta lógica, por lo tanto, las definiciones de organizaciones sociales se basan en este supuesto binario.

La heteronormatividad implica tantas prácticas, que en este momento es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no es dominante; las nuevas políticas no solo se oponen a la idea de normalidad, sino a la misma idea de comportamiento normal. Los sujetos transexuales no quieren ser normales, no quieren estar en la dinámica de lo bueno y lo correcto, ya sea en la escala de heterosexual, esta escala es otro tema relacionado con el carácter monolítico de las instituciones, Berlant & Warner (2002).

Dentro de los referentes teóricos que apoyan mi investigación me encontré con Gabriel Diaz-Maggioli (2004), su visión del desarrollo profesional se basa en la fe en los maestros, las instituciones para los que trabajan y el poder de la comunidad. Díaz- Maggioli afirma que el desarrollo profesional efectivo debe entenderse como un compromiso arraigado en el trabajo que hacen los maestros para promover los propósitos de la profesión mientras atiende sus propias necesidades particulares;

Debe seguir los principios que guían las prácticas de aprendizaje de adultos experimentados, en comunidades de enseñanza que fomentan la cooperación y la experiencia compartida. Las historias de éxito de los maestros son teorías vivas de calidad educativa y debe compartirse con la comunidad educativa en general para el beneficio de todos los involucrados. (s.p).

En consonancia con lo anterior, esta propuesta pretende ayudar a los educadores de ELT y a los estudiantes de licenciaturas a guiar sus clases para enseñar inglés de una manera más inclusiva a fin de incluir los procedimientos adecuados para identificar y manejar alternativas que brindan a las personas transgénero no solo la oportunidad de tener un desarrollo integral, sino también las herramientas para que se sientan respetados, aceptados y dignos, para ser vistos como futuros docentes, personas dotadas de muchos valores y capacidades.

Me gustaría cerrar esta introducción recordando las palabras de Grossman, D' Augelli, (2005): "Mujeres y hombres experimentan resultados educativos dispares y cumplen diferentes roles específicos de género tanto en la escuela como en la sociedad en general" (p.42).

Planteamiento del problema

Mi interés investigativo se nutre de experiencias académicas y laborales, en las cuales he podido presenciar el rechazo que han experimentado varios estudiantes, específicamente estudiantes transgénero en nivel de formación universitaria, es decir, como futuros docentes. En las universidades, sobre todo hablando de los aspectos relacionados con la pedagogía, es fácil evidenciar que son espacios heteronormativos, en los que, de forma casi imperceptible, existen prohibiciones respecto a la producción de conocimiento y también respecto a la escogencia de los temas de interés para los trabajos de investigación. Algunos profesores próximos a los intelectuales mediáticos, permanecen sordos y ciegos a los puntos de vista de estudiantes, de minorías, de sus subalternos, ejerciendo un poder de injerencia en el cual se ignoran las capacidades de los diferentes individuos (Butler, 2002)

Adicionalmente, esta investigación pretende descifrar lo que encripta el conocimiento local sobre el transgenerismo; con esto espero contribuir en la formación de maestros en el área de ELT, proporcionando información para enseñar inglés de una manera más inclusiva, dando a las personas transgénero no solo la oportunidad de tener un desarrollo integral sino también normas para que se sientan respetados, aceptados y dignos, para ser vistos como maestros dotados de muchos valores y capacidades.

En el mismo orden de ideas, podría enmarcar la problemática que mi propuesta aborda respecto a la comprensión humana y profesional de las experiencias en el aprendizaje y la formación de los futuros maestros transgénero. Lo anterior, en términos de informar y sensibilizar a los maestros sobre lo que significa ser un individuo transgénero, proporcionar a través de las experiencias de vidas tanto de docentes como de los estudiantes, una fuente para elevar sus voces silenciadas. En ese orden de ideas, mi problemática en sí apunta a informar al profesorado sobre cómo convivir en armonía con la diversidad de nuestros estudiantes en los contextos educativos y formativos.

En la introducción mencionaba cómo la escasez de literatura y la imposición de discursos heteronormativos no permiten visibilizar a la comunidad transgénero en el contexto educativo. Tratando de perfilar a los sujetos transgénero se encuentra uno con definiciones canónicas sobre género y transgénero, en las que destacan diferentes discursos normalizados como el científico. Como en cualquiera de nuestras características físicas, la respuesta a la pregunta ¿de dónde viene nuestro género? Al respecto,

hay dos cromosomas sexuales, uno se llama X y el otro se llama Y, generalmente las mujeres tienen dos cromosomas XX y los hombres tienen uno Y y otro X, esto daría cabida a la posibilidad de la existencia de solo dos géneros. Pero un pequeño porcentaje de bebés nacen con cromosomas organizados de otra manera, por lo que sabemos sobre biología sexual esto sería un indicador de la posibilidad de concebir más de solamente dos géneros. (Savic, Gulyas & Berglund, 2002, p.17)

Según el enfoque anterior, se podría decir que nuestra concepción mental de si somos hombres o mujeres no es solo una idea que tenemos por la influencia de otros, el género también podría ser algo biológico profundamente arraigado en nosotros. De acuerdo al *International Journal of Gender* (2018), los biólogos dicen que el sexo no es algo tan simple como masculino o femenino, aproximadamente una de cada 300 personas se identifica como transgénero, sienten que su sexo biológico no coincide con quienes realmente son en su cabeza. Bubnova, en la filosofía del lenguaje (1997, p.28), argumenta:

La poética histórica o sociológica, las teorías literarias, según su interpretación sería similar hablar de un objeto, de una cosa entre las cosas, podría ser un libro, pero la idea es la misma, la idea de que nosotros estamos hechos para interpretarnos en el otro, estamos hechos para la memoria, estamos hechos para la poesía o posiblemente

estamos hechos para el olvido, en éstos eventos se gesta el acto ético, éste acto interpretados como el resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos pero con algunos valores comunes.

Con lo anterior considero importante para nosotros como maestros comprender que el transgenerismo a pesar de ser una condición inusual, no es única. Si tomamos una posición al respecto, entonces podríamos ayudar a los estudiantes transgénero a lidiar con el sentimiento de desesperación, y de angustia, así el sentimiento de vergüenza desaparece. También podríamos reconocer en su condición una alternativa para evitar sentirnos avergonzados. Según Bubnova (1997), la existencia de una sola conciencia es imposible, la personalización es el Yo (no un Yo) en su interacción con el otro. En su teoría, Vygotsky (1935), lo llamaría el otro yo, el reconocimiento de mi persona en el otro.

En congruencia, de acuerdo a Bubnova (1997), Bajtín asume que la responsabilidad de los sujetos ante sus actos debería ser ineludible; la concepción singular de un acto no puede ser concebida de forma aislada, sino que tan solo puede ser vivida participativamente. El razonamiento teórico no es sino un momento de la razón práctica, es decir, de la razón que deviene de los preceptos morales de un sujeto en el acontecimiento. A su vez, esta razón según la concepción del autor, no podría ser comprendida sin la importancia que él le otorga a la otredad. Esta otredad es la condición básica que abona la posibilidad forjadora del yo. Ese “yo también soy” no es individualista, pero tampoco es impersonal, es dialógico.

De acuerdo a la concepción de Bajtín (citado por Bubnova, 1997): “Yo también soy”, Yo no me instruyo a mí mismo sino que, me recupero gracias a la otredad, Yo me conozco inicialmente a través de otros: de ellos recibo palabras, formas, tonalidad, para formar una noción inicial de mí mismo. Los lugares que Yo y el otro ocupamos en el espacio no son simétricos, están regulados también por un “entre” que sirve de puente para hallar el común. Considero relevante resaltar dentro de las concepciones de Bajtín (citado por Bubnova, 1997) la importancia que éste atribuye a lo estético:

la visión de lo estético se basa en el excedente de visión que el otro posee sobre mí, aunque haya aspectos que el otro no puede percibir como por ejemplo mi interioridad, gracias a mi corporalidad física (aspecto que yo desde mi único lugar no puedo abordar) el otro se hace asequible a mí, me puede ver como un cuerpo global y acabado. (p,28)

Lo estético sería entonces un valor que generaría aún más caos en los estudiantes transgénero. Respecto a lo anterior, Bajtín argumenta que en vista de que en el mundo estético se puede vivir pero solo los otros lo habitan, el nacimiento del “doble” significado como el reverso de la vivencia de sí mismo, solo a este “doble” se puede amar porque solo éste “doble” es capaz de dar valor a nuestra existencia. El “doble” es otro que al mismo tiempo me representa a mí mismo, el “doble” en cierta forma es la imagen reconocida de mí mismo, en él veo mis aciertos o mis defectos, cuando estos defectos se hacen evidentes ocurren la conversión del otro en una “imagen del enemigo”.

¿Pero qué ocurre cuando ese enemigo soy yo mismo? Al hilar las ideas interiores con el sentipensar de los involucrados en mi estudio, las personas transgénero se miran al espejo cada mañana y se sienten incómodas porque reconocen claramente la imagen, pero no sienten que esta imagen represente a su persona, su estética. La esencia de la identidad transgénero está en la lucha por reconocerse a sí mismo cuando ven su propio cuerpo, no es posible encontrarse en diferentes otredades.

Finalmente, a modo de conclusión de este apartado, quisiera finalizar con la representación que el autor hace acerca de la importancia de la “palabra ajena” para la construcción del pensamiento, de la ideología y de la subjetividad. En esta “palabra ajena” también se conceptualiza al otro, sin embargo, por las concepciones monolíticas del significado de género en nuestro contexto, el otro transgénero no existe.

Conclusiones

Como una de las principales conclusiones de este ejercicio, y basado en las evidencias encontradas hasta el momento, podría afirmar que los proyectos de investigación sobre la enseñanza y/o sobre personas transgénero - maestros en Colombia, durante su periodo de formación son de vital importancia dadas las condiciones de marginación e inatención que enfrenta esta población.

Adicionalmente, como soporte de este apartado, consideré relevante mencionar algunas de las conclusiones de Curran, quien a modo de conclusión dentro de las reflexiones de su trabajo sugiere que es importante evitar la

evidencia natural de las categorías de identidad y desnaturalizar las identidades binarias existentes en términos de hombre / mujer y homo / hetero. Su trabajo sobre cómo los profesores conciben y transmiten las corporeidades vinculadas a cuestiones de género, me permite ofrecer una perspectiva amplia sobre el tema que abordo. Entre las principales conclusiones del trabajo de Curran, se destaca:

Los transexuales jóvenes no constituyen un grupo en riesgo con una serie de necesidades especiales... El Transgenerismo no se considera una amenaza para sus compañeros de clase...en estos trabajos es fácil evidenciar que la aceptación de los docentes sobre temas transgénero en clases puede ser un ejemplo para que los alumnos se acepten unos a otros. (Curran, 2002, p.21)

De la premisa anterior, podríamos decir entonces que la desigualdad de género en la educación toma muchas formas según el contexto, algunas veces y según como lo direccionan los docentes podría tomar forma de “enemigo”. La desigualdad de género afecta a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, los estudiantes transgénero están aún más en desventaja (UNESCO, 2015). La desigualdad de género, más que un tabú, es un hecho real no solo en las sociedades sino especialmente en el campo de la educación (Jacobs, 1996).

Subsecuentemente con el ejercicio de reflexión realizado en este capítulo, además de tratar de presentar mi postura personal sobre la enseñanza a personas transgénero en el campo pedagógico para la formación de maestros, fue una luz de guía que espera ofrecer una respuesta realista y confiable a quienes estén interesados e interesadas en reconocer y hacer visibles a los futuros maestros transgénero como los próximos formadores de seres humanos.

Finalmente, espero continuar fundamentando mi propuesta, realizando una investigación profunda para proporcionar información, herramientas y estrategias que apunten como objetivo generar programas y soluciones en beneficio de cualquier sujeto transgénero. Esto proporcionará alternativas útiles que se reflejarán no solo en los contextos cercanos de los futuros maestros transgénero, sino también a todos aquellos maestros que reconocen en la diferencia la posibilidad de crear un ambiente de inclinación saludable.

Bibliografía

- Berlant, L. y Warner, M. (2002). *“Sexo en público”*. Mérida, R. (ed.). Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. 1era. edición. Icaria, 229-257.
- Britzman, D. (2002). *“La Pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”*. Mérida, R. (ed.). Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. 1era edición. Icaria, 197-228..
- Butler, J. (2002) *Bodies that care. Over the material & discursive limits of sex*. Paidós.
- Butler (2002a). *El género en disputa*. Paidós.
- Bubnova-Tatiana (1997). *El principio ético como fundamento del dialogismo*. En Mijaíl-Bajtín.
- Curran, G (2002). *Young Queers Getting Together: Morning Beyond isolation and Loneliness*. Faculty of Education, University of Melbourne.
- Díaz-Maggioli, Gabriel. (2004) *Teacher-centered professional development /Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de antropología iberoamericana*, (11)1, 11-32

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. Siglo XXI.

Grossman, A. H.; D'Augelli, A.R. (2005). "Parents' reactions to transgender youths' gender nonconforming expression and identity". En *Journal of gay and Lesbian Social services* (18), 3-16.

Helen, M. (2018), *International journal of gender, science and technology* vol10.

Jacobs, J. (1996). *Gender Inequality and Higher Education* Vol. 22, pp. 53-185 (Volume publication date August 1996). <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.soc.22.1.153>

Lorde, A. (1984). *The Sister & the Foreign*. Horas y Horas.

Mérida, R. (coord.) (2002). *Sexualidades Transgresoras. Una analogía de estudios Queer*. Icaria.

Savic, I. Gulyas, B & Berglund, H. (2002). Hum "Gender Mapping" (17), 17 -27

UNESCO (2015). *Gender and Education for All. The Leap to Equality* (2015). EFL Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132513e.pdf>

Vygotsky, L. (1935). *Thought and Language* (A. Kozulin, Ed.). MA: MIT Press.

Wiegman, D. (2002). *Schools out: The impact of Gay and Lesbian issues on American's Schools* Los Angeles: Alyson publications.