

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

**DIVERSIDAD SEXUAL Y FUNCIONAL:
ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA.
724-B7-302**

DANIEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Fecha de presentación informe al INIE	30/marzo/2020
---------------------------------------	---------------

I. ÍNDICE

I. ÍNDICE	2
Índice de imágenes:	4
II. INFORMACIÓN GENERAL.....	5
III. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
Introducción.....	7
Antecedentes.....	10
<i>Contexto nacional</i>	10
<i>Contexto latinoamericano</i>	13
<i>Contexto internacional</i>	22
Planteamiento del problema	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos, metas e indicadores	26
IV. REFERENTE TEÓRICO.....	32
V. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	35
Tipo de investigación	35
Sujetos de investigación	36
Procedimientos de recolección y sistematización de la información	37
<i>Técnicas de recolección de la información</i>	37
Procedimientos de sistematización de la información.....	38
Procedimientos de análisis de la información	39
<i>Identificación de narrativas</i>	39
Análisis del Discurso	39
VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
Trabajo de campo: Experiencias y formas de sentir en torno a la diversidad	41
<i>Encuentro Hotel Bougainvillea</i>	42
<i>Actividades grupales</i>	45
<i>Cine foros</i>	48
<i>Pic Nics</i>	50
<i>Rally informativo en colegios</i>	51
<i>Entrevistas con docentes</i>	53

<i>Entrevistas y grupos de discusión con estudiantes</i>	53
Discursos y narrativas sobre la diversidad sexual	56
La diversidad sexual a través de la mirada de docentes y estudiantes	56
Voces de estudiantes sobre la diversidad sexual	57
Voces de docentes sobre la diversidad sexual	64
La transexualidad: Miradas de docentes y estudiantes	69
<i>La excepción trans</i>	70
<i>Cuerpos trans, cuerpos que se miran</i>	74
La diversidad funcional: Análisis del discurso docente	82
<i>Discursos sobre la discapacidad</i>	82
Dicotomía normalidad/anormalidad.....	83
<i>Discurso médico – discurso educativo</i>	83
<i>Discurso de la deficiencia</i>	86
La discapacidad como una carga	89
Discurso crítico sobre la diversidad funcional	92
VII. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN	94
Artículos	94
Actividades académicas nacionales o internacionales.....	95
Actividades realizadas con la población participante.....	96
VIII. VINCULACIONES.....	96
Fundación Arcoíris, México.....	96
Red Interdisciplinaria de Estudios del Discurso, Costa Rica.	97
IX. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....	97
Trabajos finales de graduación.....	97
Participación de asistentes	97
X. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.....	99
Conclusiones.....	99
<i>Sobre la diversidad sexual desde la perspectiva de docentes y estudiantes</i>	99
<i>Sobre la transexualidad en colegios</i>	99
<i>Sobre la diversidad funcional desde la perspectiva del profesorado</i>	101
Recomendaciones	101
Limitaciones encontradas al realizar el estudio	102
XI. INFORME FINANCIERO.....	104

XII. Fórmula de consentimiento informado	105
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO	105
Código (o número) de proyecto: 724-B7-302	105
CONSENTIMIENTO.....	107
XIII. REFERENCIAS	108
XIV. ANEXOS.....	116
Artículo 1: <i>Voices, subjectivities, and desires. Costa Rican secondary teachers' and students' discourses about sexual diversity</i>	116
Artículo 2: <i>Lo trans en el cole: cuerpos, discursos y miradas. Algunas reflexiones sobre el contexto costarricense</i>	144
Artículo 3: <i>Discursos sobre la dis/capacidad. Perspectivas de docentes costarricenses de secundaria</i>	170
Artículo 4: <i>Tensiones en torno al cuerpo, el deseo y el género en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral</i>	199
Contrato Palgrave Mcmillan.....	221
Certificados de participación en ponencias	225
Matriz narrativas diversidad sexual docentes y estudiantes (aversión).....	228
Matriz narrativas diversidad sexual docentes y estudiantes (reconocimiento).....	240
Matriz narrativas diversidad funcional docentes	245
Matriz narrativas diversidad funcional docentes (estudiantes trans).....	248
Red narrativas diversidad sexual (salida del closet).....	264
Red narrativas diversidad funcional (Valoración por parte de docentes).....	265
Guía entrevista (ex)estudiantes de colegio	266
Guía entrevista docentes de colegio	267

Índice de figuras:

Figura 1: Papelógrafos actividad definición del grupo.....	46
Figura 2: Manta para la Marcha de la Diversidad del 23 de junio del 2018.....	47
Figura 3: Afiche del cine foro de la película “Tomboy”.....	48
Figura 4: Afiche del cine foro de la película “The way he looks”.....	49
Figura 5: Afiche de invitación a reunión pic nic en la Parque La Sabana.....	50
Figura 6: Actividad del rompecabezas.....	52
Figura 7: Actividad de mitos y verdades sobre diversidad sexual.....	52

II. INFORMACIÓN GENERAL

- a) Código del proyecto:

724-b7-302

- b) Nombre del proyecto/actividad/programa.

Diversidad sexual y funcional: Análisis del discurso de docentes y estudiantes de secundaria.

- c) Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto.

Programa de Educación y Contextos Socioculturales.

- d) Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigativo.

Escuela de Psicología

- e) Vigencia original del proyecto. (En caso de que haya solicitado ampliación de vigencia debe indicarse el período aprobado).

Vigencia original: De 1 enero 2017 al 31 diciembre 2018. Se solicitó una ampliación del 1 enero 2019 al 31 de diciembre del 2019

- f) Investigador(ra) principal nombre, carga, período

Daniel Fernández Fernández, ¼ de tiempo, 2017-2019.

- g) Investigador asociado:

Camilo Retana Alvarado, ¼ de tiempo, 2018.

- h) Características de interdisciplinariedad

Pedagogía crítica, estudios de género, estudios sobre diversidad funcional.

i) Resumen:

El presente proyecto se inscribió en una línea de continuidad con el proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (Nº 724-B4-349), desarrollado durante el periodo 2014-2016. Mientras que dicha investigación orientó sus esfuerzos al análisis de los procesos de subalternización del estudiantado de primaria en razón del marcaje de su funcionalidad y/u orientación/identidad sexual a través de la mirada docente, el presente informe se centra en el ámbito de educación secundaria e integra la visión tanto del profesorado como de estudiantes.

El propósito fundamental de este proyecto fue analizar las formaciones discursivas en torno a la diversidad sexual y funcional de docentes y estudiantes de secundaria adscritos al Ministerio de Educación Pública (MEP), dando lugar a las experiencias, formas de sentir y pensar por parte de ambos sectores. La manera de abordar dichas formaciones discursivas, es atendiendo a los relatos de docentes y estudiantes sobre diversidad sexual y funcional, como una vía para aprehender el lugar de quien narra frente a la alteridad del cuerpo en la escena educativa. Un segundo escenario analítico conllevó determinar las estrategias discursivas que anudan dichas narrativas y el valor implicado en las mismas.

En lo que se refiere a la diversidad sexual, se tomó la *pedagogía queer* como una herramienta de lectura teórica con la cual develar la cosificación de la normalidad como una estructura cultural convergente. Más precisamente, se propuso un análisis *queer* de los límites de inteligibilidad del discurso de los profesores y estudiantes, de tal forma que uno de los focos de la investigación no se definió en relación al “¿qué piensan realmente los profesores y los estudiantes?”, sino “¿qué les permite pensar lo que realmente piensan?”. Al mismo tiempo, el contraste entre el discurso de los que transgreden la normalidad y los que se colocan en una posición de garantes del *statu quo*, constituyó otra parte importante del estudio.

Por otro lado, se dedicó un apartado considerable al análisis de la presencia de las personas trans en el colegio. En este caso, se partió igualmente de los postulados analíticos de la teoría

queer, como una forma vía para analizar las complejidades que conllevan la construcción de la identidad *trans*, sin por lo tanto adscribirse a un modelo unívoco de interpretación del género y la sexualidad. Los resultados mostraron que el binarismo sexual hombre – mujer, así como la fijeza de los roles de género, continúan repercutiendo en manera considerable en la forma en la que se mira el cuerpo *trans* en el escenario biopolítico del colegio.

Finalmente, se dedicó un apartado al estudio del discurso de docentes sobre la diversidad funcional. Los resultados de dicha pesquisa mostraron que la oposición normalidad – anormalidad, tematizada en la influencia del discurso médico y en la idea de la discapacidad como una deficiencia, o la concepción de la *discapacidad* como una carga para el sistema educativo, resultan elementos claves para comprender las construcciones discursivas del profesorado. A su vez, es de destacar, que también se pudo constatar la presencia de discursos críticos en torno a la diversidad funcional, los hacen en alguna medida un contrapeso respecto a las visiones dominantes que priman en el campo educativo.

j) Descriptores

Educación secundaria, diversidad funcional, diversidad sexual, docentes, estudiantes.

III. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Introducción

El presente proyecto se inscribió en una línea continuidad con el proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (Nº 724-B4-349), desarrollado durante el periodo 2014-2016. Dicho proyecto orientó sus esfuerzos al análisis de los procesos de subalternización que son endilgados al estudiantado de primaria en razón del marcaje de su funcionalidad u orientación/identidad

sexual. La importancia de este planteamiento es enfatizar la impronta subjetiva que el sistema educativo ejerce en estudiantes de primaria.

El hecho de que una serie de características y conductas con un sustrato corporal se presenten como inaccesibles a las posibilidades de comprensión en el escenario biopolítico de la educación, al decir de Butler (2007), como el producto del insospechado devenir del destino, conlleva a reafirmar de manera indefectible su reiteración [las tautologiza] y su reificación como referentes [las naturaliza]. Y bajo este encuadre, se vuelve imperativo analizar el marco de interdicciones encargadas de regularizar el binomio cuerpo normal – cuerpo anormal.

Hoy en día, sin bien es cierto que la educación ha experimentado algunos cambios que dosifican o edulcoran el efecto de las lógicas coercitivas de antaño, no obstante, partimos de que el sistema educativo actual sigue estando ligado en su *forma* a una anatomo-política disciplinar (Foucault, 2007) y en su *fin* a una biopolítica del control de la sexualidad y la funcionalidad corporal (Foucault, 2008). Este ligamen resulta evidente no solo por las tensiones que se generan en un contexto preponderantemente conservador, como el costarricense, sino que también atañe a la arquitectura educacional en sí misma.

La reiteración de pautas generizadas que refuerzan los binarios somatopolíticos de hombre/mujer, masculino/femenino, constituye siguiendo a Wittig (2007), un instrumento para la configuración de un contrato social heterosexual, el cual, argüiremos retomando los planteamientos de McRuer (2006), es refrendado cotidianamente por medio de diversos rituales, discursos y lineamientos curriculares, que se encuentran fuertemente intrincados con el aparato de control que produce la antípoda biopolítica capacitismo/discapacidad.

La importancia de abordar la educación formal secundaria reside en las consecuencias que tienen los procesos de subalternización en este nivel. Como señala Pichardo (2009), en este ámbito educativo las experiencias de acoso y exclusión derivan en mayores tasas de fracaso y abandono escolar entre la población lésbica, gay, bisexual y transexual (LGBT). El autor señala que se podría hablar así mismo:

del modo en que los y las adolescentes homosexuales y transexuales son excluidos de la socialización en las relaciones de pareja y en la autorrealización sexual, lo que deriva en una experiencia bastante común de “adolescencias robadas” en la que los primeros besos, caricias, enamoramiento o frustraciones amorosas han quedado pospuestos, con suerte, hasta la veintena (p. 24)

De la misma manera a como acontece con la población LGBT, en el ámbito de la diversidad funcional, como señala Oses (s.f.), el sistema educativo costarricense no cuenta aún con los mecanismos que permitan un itinerario educativo de carácter fluido. Lo anterior quiere decir que conforme se avanza en los niveles educativos, el proceso de exclusión educativa de las personas con discapacidad se incrementa y las brechas de escolarización obligatoria entre niñas, niños y adolescentes con discapacidad se acrecientan con respecto al resto de estudiantes.

En este sentido, este abordaje de investigación busca poner en relación la configuración del cuerpo funcionalmente diverso y el cuerpo sexualmente diverso en el discurso de los artífices de la educación misma, procurando leer desde un espectro ampliado el desarrollo de los procesos educativos. Concebimos que es necesario hacer una lectura que trascienda la fórmula de una *pedagógica aplicada*, y que se oriente más bien en la línea de la *desobediencia epistémica* planteada por los estudios decoloniales. Según esta perspectiva, si entendemos la educación como un proceso comunicativo, no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, se requiere cambiar los términos de la conversación misma (Mignolo, 2010), y, por tanto, se vuelve imperativo el tratar de reaprehender los términos bajo los cuales se erige la alteridad corporal y sus efectos significantes.

En función de los aspectos anteriormente señalados, se planteó llevar a cabo un análisis pormenorizado de las formaciones discursivas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional, atendiendo específicamente a la materialidad de las estrategias discursivas en las que dichas representaciones toman forma. De este modo se

consideró fundamental acercarse a las narrativas tanto de docentes como de estudiantes, pues como señalan Planella y Pie (2012) “pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos convirtiéndose así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento, en un 'conocimiento encarnado'” (p. 270).

Antecedentes

En este apartado se hará énfasis en las investigaciones nacionales e internacionales (presentado inicialmente para este último un subapartado sobre el ámbito latinoamericano) que abordan alguna arista relevante para la actual propuesta. En el estado de la cuestión que se presenta a continuación, se incluyen también investigaciones enfocadas al ámbito primario y universitario, especialmente aquellas que trabajan con docentes, puesto que las reflexiones que presentan resultan bastante relevantes para el abordaje propuesto en esta investigación.

Contexto nacional

Existen diversas investigaciones que han abordado el tema de la diversidad sexual y la diversidad funcional en el ámbito de la educación secundaria, tanto a nivel nacional como internacionalmente. No obstante, dada la especificidad del trabajo, el principal antecedente de investigación es el proyecto *Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense* (Nº 724-B4-349), llevado a cabo por el investigador principal del presente proyecto durante el periodo 2014-2016 en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Dicho proyecto consistió en una aproximación exploratoria de carácter cualitativo, cuyos derroteros se abocan en primera instancia a analizar desde una perspectiva genealógica los discursos en torno a la diversidad sexual y la diversidad funcional relacionados con el ámbito educativo nacional y, por su parte, analizar las concepciones que manejaban representantes del sector docente sobre la diversidad sexual y la diversidad funcional.

Uno de los aspectos más relevantes de dicho proyecto consistió en poner en relación las esferas de la diversidad sexual y la funcional en una misma investigación desarrollada en Costa Rica, pues se partió de la premisa de que a pesar de que hay mecanismos de exclusión específicos que atañen a cada una de estas formaciones subjetivas, existen procesos de subalternización que las homologan en el sistema educativo costarricense. Esta primera aproximación se enfocó fundamentalmente al análisis del objeto de estudio en instituciones educativas primarias, postulando que en dicho contexto se produce una serie de acontecimientos que tienen una considerable impronta a nivel subjetivo que no debe ser obliterada.

Por su parte, la investigación de Campos (2010), titulada *Lexías utilizadas por los estudiantes de noveno año del período lectivo 2009 del Instituto de Educación Integral para referirse a personas homosexuales*, busca identificar las lexías utilizadas en la población mencionada. Dentro de los objetivos del estudio se busca determinar la frecuencia de uso de estas lexías y las situaciones en que se presentan, así como el carácter semántico de las palabras, partiendo de una conceptualización constructivista de la red social que conforman las personas adolescentes.

El instrumento utilizado corresponde a una encuesta aplicada a 26 estudiantes (Campos, 2010). Por medio del análisis del lenguaje, se busca conocer el nivel de aceptación o rechazo que presentó este grupo de estudiantes hacia personas identificadas como homosexuales. En cuanto a los resultados de esta investigación, se establece una diferencia considerable en cuanto a la utilización de palabras con intención ofensiva y/o vulgar por parte de los hombres adolescentes para referirse a hombres homosexuales, tanto en espacios formales como informales. Se evidencia, a su vez, el uso de palabras que denotan algún tipo de enfermedad mental asociada a la homosexualidad, como en el caso del término “desviado”. En lo que respecta a las mujeres adolescentes, el estudio muestra que éstas tienden a emplear palabras que gozan de un mayor nivel de aceptación social, como en el caso de los términos “gay” o “lesbiana”. En función de dichos resultados, el autor elabora una serie de recomendaciones, entre las que destaca el propiciar procesos de capacitación que promuevan relaciones más

igualitarias y sensibles entre las distintas poblaciones, dando especial atención a la homofobia por parte de los hombres adolescentes.

La investigación titulada *En Costa Rica todos somos blancos y heterosexuales*, Schramm (2004) analiza la forma en que se llevan a cabo procesos de exclusión y marginación de diversas poblaciones en razón del hetero-sexismo y el racismo en el sistema educativo institucionalizado. El texto hace un especial énfasis en los efectos que tienen las formas de violencia estructural en aquellas poblaciones que no representan el *statu quo*.

Los conceptos de blancura y heterosexualidad se convierten en los ejes principales para sustentar una crítica de un sistema educativo que se concibe como promotor de identidades hegemónicas. Por tal motivo, se toman como referencia las producciones performativas que a nivel institucional niegan o posibilitan determinadas narrativas, tomando como ejemplo paradigmático los procesos de naturalización que aparecen en el conocido libro de *Paco y Lola*. Scharamm concluye que el sistema educativo costarricense requiere de una mayor sensibilización ante la diferencia y ante aquellos cuerpos que no alcanzan a ser representados mediante la heterosexualidad y la blancura, con miras a que cada día más niñas, niños y adolescentes puedan construir su identidad acorde con sus intereses o identificaciones personales.

Vargas (2014), en su investigación nominada *La sexualidad como expresión humana evaluada en jóvenes y docentes provenientes de un colegio público del cantón de Alajuela, Costa Rica*, busca evaluar el nivel de conocimiento que poseen tanto docentes como estudiantes jóvenes acerca de distintos componentes de la sexualidad humana, tales como los vínculos emocionales, los roles sexuales, la reproducción humana, las infecciones de transmisión sexual, así como las distintas formas de erotización.

La muestra de estudio correspondió a 33 estudiantes y 12 docentes de noveno año de un colegio público de la provincia de Alajuela, mientras que la recolección de los datos se realizó por medio de un cuestionario conformado por 47 ítems. Los resultados indican que tanto

estudiantes como docentes presentaron deficiencias considerables en cuanto a su conocimiento sobre la sexualidad. Dentro de las conclusiones de la investigación, se considera que alrededor de la tercera parte de la muestra desconoce aspectos básicos de la sexualidad, por lo que se considera que es necesario reevaluar la posición de docente como un potenciador de conocimiento, además de la importancia de generar nuevas estrategias pedagógicas que se adecúen a las necesidades sociales en cuanto a la sexualidad.

En el año 2014, el Centro Nacional de Juventudes desarrolla una investigación denominada *Estudio CAP de adolescentes de San José y Heredia sobre VIH y SIDA, actitudes y estereotipos*, elaborada a partir de un trabajo previo realizado con 400 personas adolescentes de dichas provincias. Mediante talleres en cinco colegios distintos, en los que pretendían brindar información sobre salud sexual, uso del preservativo, construcción de género y diversidad sexual. Se elaboró un test inicial de línea base sobre el conocimiento de los temas anteriormente referidos y al finalizar el periodo de talleres se llevó a cabo una segunda medición post test para así poder identificar los efectos de la intervención. En cuanto a los resultados, se evidenció que una mayor cantidad de adolescentes reportó mantener relaciones sexuales con parejas del mismo sexo, así como un aumento considerable en la frecuencia de fantasías homo y lesbo eróticas.

Este último aspecto, relacionado con los resultados que se muestran en las demás investigaciones nacionales, resulta de particular importancia para el presente proyecto de investigación, puesto que hace patente la necesidad de problematizar los discursos que se manejan en torno a una temática que comienza a tener cada vez mayor visibilidad y que, consecuentemente, debe ser concebida de forma interseccional, con miras a captar la multiplicidad de relaciones de poder que en ella confluyen.

Contexto latinoamericano

A nivel latinoamericano destacamos las siguientes investigaciones:

En primera instancia el trabajo de Puche, Moreno y Pichardo (2013), *Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica*. Esta investigación se realizó durante varios meses de trabajo de campo, en los cuales se implementaron diferentes técnicas de recogida de datos discursivos en entorno a distintos contextos educativos.

Producto de la mirada antropológica de la investigación, se identificaron las causas menos evidentes de la transfobia en la escuela, a saber, aquellas que tienen que ver con los procesos excluyentes de la masculinidad y con la lógica de los espacios sexuados. Una de las principales conclusiones, a las que llega el grupo de investigación, es que la transfobia no puede ser únicamente abordada desde la consideración de que es la falta de información la que genera un desconocimiento de la realidad transexual y de que dicho desconocimiento nace la violencia.

En este sentido, se plantea que la información no es suficiente para acabar con la homotransfobia escolar, sino que hace falta que dicho insumo se transforme en un cambio de actitudes. El otro punto fundamental que se aborda en la investigación tiene que ver con la reflexión en torno al carácter racionalista que se le suele otorgar a la educación de valores en la escuela. Dicho enfoque los reduce los valores a simples declaraciones verbales, de tal forma que a menudo son convertidos en contenidos curriculares de asignaturas que abordan la educación ética y ciudadana, perdiéndose de vista el poder y la omnipresencia de las prácticas y discursos cotidianos que contradicen esos valores que se pretenden transmitir.

A su vez, la investigación de Rivera (2007), *La sexualidad y su significación en el cuerpo adolescente*, se plantea como objetivo conocer y determinar cómo se construyen las significaciones del cuerpo y la sexualidad en el estudiantado de una escuela secundaria técnica del municipio de Tultitlán, en el estado de México. Una de las principales conclusiones a las que llega la investigadora, es que las personas adolescentes viven esta etapa como un medio para estar en contacto con los demás, en donde resulta muy importante

la forma en que se presentan a sí mismos, lo cual hace patente la relevancia que tienen aspectos como el arreglo personal.

La autora apunta que las significaciones que la población adolescente tiene sobre su cuerpo y su sexualidad no escapan a las concepciones emanadas de la cultura de masas y los estereotipos que en ella circundan. Así, para la mayoría de personas entrevistadas, el cuerpo es un medio para mostrar la belleza y reafirmar las características que se han establecido en dichos modelos mediáticos, las cuales, sin embargo, no coinciden con el prototipo de imagen que proyectan, dado que los rasgos físicos de tales jóvenes resultan disímiles: “pelo crespo”, “piel morena”, “facciones autóctonas”, “cuerpos que todavía no han terminado de desarrollarse”. La autora finaliza destacando los efectos que produce esta búsqueda de homologación por parte de los y las adolescentes, destacado que se generan padecimientos como la ansiedad, la depresión y la baja autoestima.

Seguidamente, la investigación de Acosta y Arráez (2014), *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*, busca determinar cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso, la eficacia y la eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora (DM). Los resultados muestran que el profesorado de educación inicial y primaria carecen de recursos físicos, materiales y técnicos para potenciar el desarrollo del estudiantado con DM dentro del espacio de clase, así como tienen limitaciones para asegurar la accesibilidad y el dominio de los contenidos del currículum. Las estrategias educativas se perciben tradicionales, rígidas y únicas, no logrando responder ante la diversidad de demandas. Existe, además, una actitud desfavorable del personal docente en cuanto a la inclusión escolar, de manera que se presume que dicho hecho se debe a la poca formación en diversidad dentro de la disciplina.

El poco conocimiento previo de los nuevos programas, proyectos o políticas por implementarse, genera rechazo y molestia en el profesorado. Si bien el personal docente parece aceptar la presencia de estudiantes con DM dentro del aula, no se garantiza su participación activa ni se potencia su aprendizaje mediante actividades inclusivas. Por el

contrario, se constató que las actuaciones de rechazo, indiferencia o lástima era recurrentes ante el estudiantado con DM, mostrando a su vez miedo ante el trabajo educativo con dichas personas y no sabiendo cómo desempeñarse ante la diversidad en el aula.

En el trabajo de Talou, Borzi, Sánchez, Iglesias y Hernández (2009), *La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes*, el objetivo de la investigación se propone examinar las concepciones elaboradas por niñas y niños que hacen aprendizajes sin mayores “tropiezos”, sobre sus pares que reconocen con problemas en la escuela. Este estudio consistió en un diseño exploratorio descriptivo – evolutivo, utilizando el método clínico y una entrevista semi-estructurada, con las siguientes dimensiones: conocimiento de personas con discapacidad y fuentes de esos conocimientos, determinantes y comprensión del problema, actividad y participación en espacios escolares y extraescolares, barreras, derecho a la educación y oferta educativa, así como metacognición.

En el caso de Díaz y Rodríguez (2016), en su artículo *Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica*, buscan poner en evidencia indicadores relacionados con las realidades y la puesta en práctica de la educación inclusiva, así como las transformaciones en el tiempo respecto al uso del lenguaje para referirse a las personas con diversidad funcional y la detección de experiencias exitosas de inclusión para esta población.

Esta investigación se llevó a cabo mediante la revisión de recursos bibliográficos relacionados con la historia de las discapacidades y sus concepciones teóricas y jurídicas en Colombia. En este recorrido teórico, se encontró que el enfoque que promueve la adopción del término “diversidad funcional”, como sustitutivo de “discapacidad”, se posiciona como una tendencia internacional debido a su promoción de la transformación del lenguaje y del pensamiento, así como de las representaciones sociales desfavorables que se tienen con respecto a la discapacidad.

Asimismo, las autoras plantean una reconceptualización de la educación inclusiva, que pueda acercarse a la identificación de los factores determinantes y las pautas para la generación de

contextos y procesos inclusivos de calidad en la práctica educativa. Se propone que una verdadera inclusión demanda la atención de lo formulado en las políticas públicas y las respuestas prontas para adaptar el sistema y la cultura con el fin de desnaturalizar la exclusión. Se plantea, además, la necesidad de modificar maneras de pensar y de comportamiento ante la diversidad funcional, promoviendo herramientas organizativas dentro y fuera de las aulas.

El trabajo Caricote (2006), *Influencia de los estereotipos de género en la salud mental en la adolescencia*, tiene como objetivo reflexionar sobre los conocimientos, actitudes y prácticas sexuales relativas a lo que significa ser hombres o ser mujeres para las personas adolescentes. La investigación tiene un paradigma cualitativo fenomenológico cuyo método será la investigación-acción participativa.

De esta manera, se desarrollaron talleres vivenciales en una muestra intencionada de siete adolescentes, entre ambos sexos, de la comunidad de Puerto Cabello “El Palito”, durante el período marzo 2004 – julio 2005. Las técnicas cualitativas de recolección de la información se basaron en entrevistas abiertas, observación participante y discusión grupal. Los hallazgos de esta investigación permitieron dar cuenta de que las personas adolescentes poseen información sexual insuficiente y deformada proveniente de sus pares acerca de la sexualidad. Sin embargo, los conocimientos adquiridos no se traducen en comportamientos preventivos en sus prácticas sexuales debido a la presencia de estereotipos de género.

Se evidenció la presencia de estereotipos de género y de poca información sobre sexualidad, lo cual influye en el manejo inadecuado en la conducta sexual. Asimismo, se observó que las personas adolescentes sienten miedo y vergüenza de manifestar sus dudas e inquietudes sobre la sexualidad, razón por la cual prefieren no preguntar. En las entrevistas abiertas con el personal docente, se observó que tener que afrontar conversaciones sobre sexualidad con el estudiantado se vive como una experiencia amenazante, llena de temores y culpas, por lo tanto, se evade el tema en el salón de clase. Por su parte, padres y madres asumen la educación sexual por medio de la represión de su sexualidad, asignándoles a estos mensajes y conductas sexuales una valoración moral que repercute en la vida adolescente impidiendo una adecuada

comunicación. La información recibida por las personas jóvenes se relaciona con aspectos básicos de la sexualidad, e inscribe la sexualidad a la genitalidad, dejando de lado aspectos esenciales como la sexualidad con el amor, la comunicación de pareja, el compromiso y responsabilidad interpersonal, entre otros.

Por su parte, Dairell y De Toledo (2012), en su investigación *Profesoras travestis: trayectorias y experiencias*, se proponen comprender los significados y sentidos que dos profesoras travestis atribuyen a la experiencia de la discriminación en el ámbito escolar. Asimismo, se plantea conocer/comprender su percepción acerca de cómo son reconocidas por las familias, el alumnado y el profesorado y cómo la práctica docente ejercida por ellas puede contribuir para suavizar el prejuicio y la discriminación en la docencia hacia dicha población.

En cuanto a los hallazgos de este estudio, se evidencian los distintos retos que supone el trabajar en el ámbito escolar cuando se desafía la construcción binaria de los géneros. Las dos profesoras travestis que fueron entrevistadas comentan que en algún momento de su carrera profesional sus capacidades fueron cuestionadas como docentes. Asimismo, ambas han tenido que enfrentar situaciones de rechazo y de violencia en los centros escolares, proviniendo en la mayoría de ocasiones del resto del personal docente.

Por otro lado, se evidencia que las profesoras tienen un lugar especial en el ámbito escolar, siendo las figuras de mayor confianza para que el estudiantado se acerquen a aclarar dudas sobre temas relativos a la sexualidad y/o el afecto. En el texto se propone que es común que una persona no heterosexual sea asociada por otras como un referente en cualquiera de los temas relativos a la sexualidad, siendo esto peligroso en tanto se restringen las posibilidades de actuación profesional. No obstante, un elemento importante por destacar es que las docentes afirman que han encontrado gran aceptación por parte de sus estudiantes y familiares, de manera que han podido acudir a tales esferas en situaciones de discriminación por parte del colegio o de colegas de trabajo.

En el trabajo Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), *Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas*, se busca analizar las opiniones, creencias y

actitudes del personal docente sobre temas relacionados con la sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual, la equidad de género y el género y la sexualidad. Los resultados de esta investigación apuntan que los estereotipos sobre la sexualidad, la diversidad sexual y los roles de género, varían acorde con las distintas regiones geográficas a las que pertenece el personal docente, mostrando así una marcada heterogeneidad según este criterio. Los posicionamientos de las personas entrevistadas mostraron una relación dicotomizada. En la región del noroeste argentino, se encuentra el discurso más conservador en comparación con el resto de regiones, observándose dificultades para aceptar sexualidades no hegemónicas en la dimensión de diversidad sexual. Además, se perciben respuestas conservadoras en las dimensiones relacionadas con el género, teniéndose respuestas que naturalizan la desigualdad entre los hombres y las mujeres. De esta manera, se hipotetiza que esto se debe al gran peso de las tradiciones y el dogma religioso en la zona.

La investigación de Pinos y Pinos (2011), *Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual*, tiene como objetivo principal conocer las actitudes de jóvenes en edad adolescente hacia la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), así como los factores vinculados a esta. De acuerdo con los resultados, se observa que la mayoría de adolescentes presentan actitudes homofóbicas liberales. En lo que se refiere a las parejas homosexuales, los factores más influyentes: tipo de colegio, etapa de la adolescencia, sexo, grado de religiosidad, nivel educativo de padre y madre, grado de comunicación familiar, grado de creencias prejuiciosas hacia la orientación LGBT, conocer a miembros de la minoría LGBT y orientación sexual.

Además, se concluyó que las personas entrevistadas tienen una elevada frecuencia de actitudes homofóbicas, con la presencia de mitos comunes, tales como que “las personas pueden elegir su orientación sexual”, dejando de lado el hecho de que existe un conjunto de factores inconscientes que eclosionan en un determinado momento de la vida y que, por lo tanto, hablar de “elección” resulta sumamente reduccionista. En todas las respuestas obtenidas predominan actitudes de homofobia liberal, tanto hacia la relación entre dos hombres como entre mujeres. Se destaca además que el nivel de este tipo de homofobia fue mayor de mujeres hacia lesbianas y de hombres hacia gays. La no-homofobia está referida a

aspectos tales como colegio particular, adolescencia media, nulo nivel de religiosidad, madre y/o padre con instrucción superior, bajo nivel de comunicación familiar, bajo nivel de prejuicios hacia el grupo LGBT y conocer a una persona de este grupo. Se encontró una mayor no-homofobia de mujeres hacia gays y de hombres hacia lesbianas. Mientras que existe, por su parte, una mayor auto-homofobia entre hombres gays.

Quaresma (2012), en su investigación *La producción de lo normal y lo anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil*, plantea examinar creencias sobre género y sexualidad que fundamentan las prácticas de educación sexual en instituciones escolares de nivel fundamental. Se concluye que las escuelas que formaron parte del estudio desempeñan de manera fallida el objetivo de la instrumentación de la educación sexual como tema transversal en las clases. Además, la investigación reveló que la formación en el ámbito de la sexualidad está permeada por representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades que reproducen experiencias de discriminación, exclusión y marginación entre los géneros y dentro de un mismo género, así como producen subjetividades.

Por otro lado, fue posible observar que el espacio escolar funciona como un campo regulatorio de los roles de género bajo una lógica heteronormativa, permitiendo clasificar y ordenar los cuerpos entre “normales” y “desviados”. La educación sexual ofrecida se limita a reproducir el discurso biomédico, sin posibilidades de incluir la temática de la diversidad sexual y su estigmatización médica, social y cultural.

Por otra parte, Quaresma y Fanfa (2012) desarrollan una investigación titulada *Género y Sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?* El objetivo general de la investigación fue explorar las concepciones sobre género y sexualidad y valorar la inclusión de estos temas en el Programa de Formación Continuada “Escuela en Movimiento: Saberes y Prácticas en Escena” en docentes de educación infantil de Canoas. Como parte de sus hallazgos se obtiene que se determina la presencia de representaciones hegemónicas de feminidad y masculinidad que asocian lo femenino a maternidad, delicadeza, ternura, lo doméstico y la dedicación a los otros; al tiempo que lo masculino se asocian con

la fortaleza, virilidad y dominio del espacio público. Las participantes reconocieron sus dificultades y limitaciones profesionales en el trabajo de la educación sexual y el género, debido a una insuficiente formación teórica sobre estos temas.

Se evidencia, además, una limitada comprensión de las problemáticas de género y sexualidad en las respuestas obtenidas. Las concepciones de género y sexualidad que predominaron en el grupo tienen la posibilidad de funcionar como factores de riesgo ante las diversas situaciones de estudiantes, facilitando la consolidación de la educación infantil como un espacio de prácticas clasificatorias, correctivas y normativas que configuran el sexo como ideal regulatorio. Finalmente, se discute sobre la necesidad de trabajar temas de género y sexualidades en la formación profesional de graduación y postgraduación en el área de Pedagogía.

Finalmente, el trabajo de Werner (2009), titulado *Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria*, mediante una encuesta, se determinó que el 31% del estudiantado considera la homosexualidad como algo antinatural dado que “lo natural” es la creación divina, del hombre y la mujer con el fin de la procreación. Además, un 13,4% de las personas encuestadas considera la homosexualidad como un pecado que atenta contra las leyes de Dios y que, por lo tanto, no debería existir. Asimismo, otra creencia difundida entre las personas entrevistadas es que la homosexualidad y el lesbianismo son una anormalidad biológica o social.

Se indagó sobre las razones del estudiantado para creer que las personas eran homosexuales o lesbianas. El 49% cree que esta orientación sexual es producto de problemas hormonales y el 35% consideran que es el resultado de problemas genéticos. Otro conjunto de respuestas se orienta a afirmar que la homosexualidad y el lesbianismo se presentan debido a la ausencia de relaciones heterosexuales o por haber sido víctimas de violencia sexual. En buena medida se reproduce el principio esencialista según el cual el género está determinado por el sexo biológico.

Por otra parte, 48% de las personas encuestadas afirma que los homosexuales son afeminados y el 30% consideran que son débiles de carácter. Por otro parte, se asocia la homosexualidad

con el sometimiento durante el acto sexual, reproduciendo así el esquema binario masculino/activo - femenino/pasivo. En el caso de las lesbianas, se sancionan las actitudes masculinas en las mujeres, por lo que el 36% del estudiantado considera que las lesbianas son “marimachas”. Se confirma de esta manera, la existencia de un mayor porcentaje de jóvenes con actitudes negativas hacia los homosexuales que hacia las lesbianas.

Se indagó además mediante entrevista a profundidad y grupos focales sobre la opinión acerca de lo que debería hacer una persona luego de asumirse públicamente en el colegio como homosexual o como lesbiana. Buena parte de opiniones esgrimidas se sugiere que deberían ocultar su identidad, mientras que en una menor medida se afirma estar de acuerdo con que la persona debería irse de la institución educativa. No se puede dejar de lado que solo el 48% del estudiantado considera en este caso que los homosexuales son normales.

Contexto internacional

En la investigación de Black, Weinberg y Brodwin (2014), *Universal design for instructions and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education*, se busca determinar si los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Diseño para la Instrucción (DI) fueron incorporados en la formación del profesorado y cuales eran sus actitudes en cuanto a las discapacidades, suponiendo que la no inclusión de estos diseños puede dificultar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades.

En la investigación se determinó que el personal docente incluyó los principios del DI y del DUA en sus clases, por lo que los métodos y las actitudes hacia la inclusión variaban, sin embargo, se sostiene que sus actitudes continuaron estableciendo barreras para su inclusión en el entorno educativo. Se plantea, además, que se requiere de mayor educación y capacitación sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad, así como sobre la adaptación de los métodos de aprendizaje. Por otro lado, se señala que una parte del profesorado incluye una variedad de métodos dirigidos a la población con discapacidad, pero, por otra parte, no lo hace, por lo que se afirma que se debe mejorar este aspecto.

La investigación de Abdelhameed (2015), *Teachers' and parents' attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities in general education schools in Egypt*, se propone investigar las actitudes de docentes y padres y madres de estudiantes de educación general y especial de Egipto hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas de educación general. El análisis de los datos comprueba que el personal docente de educación especial y general, así como padres y madres muestran actitudes negativas hacia la inclusión. Uno de los factores que más influye es la falta de capacitación profesional en cuanto a las necesidades especiales de las personas con discapacidad. Los resultados arrojaron que únicamente el 11% del profesorado de educación general y el 10% de educación especial apoyan la idea de la inclusión de estudiantes con discapacidad en los salones de clase de educación general. La mayor preocupación que manifiesta se refiere a la carencia de personal preparado para trabajar en aspectos relacionados con la inclusividad.

Dentro de las explicaciones brindadas para dar cuenta de estas actitudes negativas se menciona que el sistema educativo comunicó que la educación separada entre el alumnado con necesidades especiales y el resto, era mejor para los objetivos académicos, sin embargo, esta visión fue modificada. Por otro lado, existe una falta de formación académica y capacitación en temas de inclusión en los ámbitos de la docencia. El personal docente argumenta que requiere de mayor apoyo técnico para ofrecer respuestas a esta población. Por su parte, se señala que, en su mayoría, tanto el profesorado de educación especial y educación general, no se encuentran suficientemente calificados para trabajar con estudiantes con discapacidades intelectuales.

La tesis doctoral de Penna, (2012), *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo sexual*, tiene como objetivo evaluar a docentes –que posteriormente se desempeñarían en educación secundaria– en cuanto a sus posibles actitudes homófobas y su formación en temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual. En cuanto a los resultados principales del estudio, se menciona que el futuro profesorado de educación secundaria (ES) manifiesta actitudes homófobas. A pesar de que existe un porcentaje de potenciales docentes que manifiesta actitudes homófobas, la mayoría no manifiesta actitudes homofóbicas. No obstante, el profesorado encuestado no está formado para atender a la diversidad afectivo-

sexual existente en los centros de educación especial y manifiesta interés por recibir formación en relación con la atención a este tipo de diversidad.

Además, se confirma que existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro personal docente de ES en función de la creencia religiosa que posea, pues en poblaciones que se decían creyentes, se presentaban más niveles de homofobia. Por su parte, existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de ideología política que posea. Integrantes que se reconocen dentro de la derecha o la extrema derecha muestran mayores niveles de homofobia. Asimismo, existen diferencias en función del sexo, pues los hombres tenían más respuestas homófobas.

El trabajo de Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero (2009), titulado *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*, se busca conocer la realidad de la diversidad sexual entre la población adolescente del municipio, así como sus actitudes ante la misma y la presencia de homofobia en los centros de educación secundaria. El estudio reveló un gran desconocimiento de la realidad de las personas gais, lesbianas, bisexuales y transexuales, entre adolescentes y personas adultas. Los investigadores presumen que esta falta de información y referentes refleja, en muchos casos, el miedo a tratar este tipo de problemáticas con jóvenes. Además, se evidencia una carencia de referentes positivos no heterosexuales, por lo que la mayoría de adolescentes fueron incapaces de nombrar personajes públicos no heterosexuales vistos en las clases en la secundaria.

Las personas adultas piensan que educar en cuanto a la diversidad sexual debería ser exclusivamente para jóvenes con más edad, pues son quienes podrían “entenderlo mejor”. Acorde con los investigadores, a pesar de la preocupación que generan algunos datos, lo cierto es que la mayor parte de la población adolescente de Coslada y San Bartolomé de Tirajana se muestra respetuosa con las personas sexualmente diversas. Sin embargo, el porcentaje de personas con actitudes homofóbicas sigue siendo alto, cerca de un tercio del total estuvo en la posibilidad de causar situaciones de discriminación y dolor. Un 84% expresa una atracción exclusiva por personas del sexo opuesto, mientras que el resto elige

múltiples opciones que incorporan lo diverso. No obstante, en los salones de clase se continúa asumiendo que el estudiantado en su totalidad es heterosexual y se les trata de esta forma.

Otro dato importante es que las chicas que participaron tienen menos actitudes homofóbicas que los chicos. Mientras en los segundos hay mayor aceptación de las parejas lésbicas que de las gays. Por otro lado, son las personas transexuales las que encuentran más dificultades y reacciones de rechazo. El estudiantado de educación secundaria considera que las aulas y centros de educación de este nivel no son seguros para lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, de manera que se percibe el instituto o colegio como mucho más inseguro que la familia. Un 32,8% piensa que una persona LGBT recibiría un trato más injusto en la familia que una que sea heterosexual y este porcentaje sube al 76,2% en el instituto y el 72,6% en la sociedad en general.

Finalmente, en la investigación de Sauntson (2013), *Sexual diversity and illocutionary silencing in the English national curriculum*, se utiliza el análisis lingüístico para argumentar que en el ambiente escolar la homofobia y el heterosexismo se presentan tanto en el discurso como mediante de lo que no es declarado o repetido explícitamente. Se utilizan elementos del análisis crítico del discurso y de la teoría del acto del habla para examinar cómo el lenguaje es usado en el programa de estudios de inglés para documentar ciertas ideologías acerca de la sexualidad y su relación con el heterosexismo y la homofobia.

Los resultados revelan que hay ausencias marcadas acerca de la sexualidad en el currículo de inglés codificado en el vocabulario utilizado. Estos silencios se pueden verificar en los esquemas de clasificación, la sobre lexicalización de palabras que están ideológicamente permeadas, así como a través de los perfiles semánticos creados por los patrones de colocación de ciertos vocablos. A partir de la teoría del acto de habla, se atribuye que el efecto acumulativo de estas características es un “silenciamiento ilocucinario” que rodea a la diversidad sexual en el programa de inglés, produciendo un discurso heterosexista. Dichos programas están redactados de manera tal que no incentivan a que el profesorado incorpore aspectos sobre diversidad sexual en su clase.

Planteamiento del problema

El presente proyecto está enfocado en el análisis del contexto educativo secundario. Este énfasis responde a una premisa fundamental, a saber, que resulta indubitable que en esta fase de formación educativa se gesta una serie de procesos subjetivos que adquieren el estatuto de “acontecimiento” para el estudiantado. En este sentido, la conformación de identidad que opera en esta importante etapa de la vida, conlleva un cariz diferenciado cuando se trata de sujetos disidentes a la norma heterosexual, cissexual y/o capacitista y en este sentido resulta imperativo mirar de cerca la forma en que esta alteridad corporal es inscrita en dicho ámbito educativo. Por lo tanto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo operan formaciones discursivas en torno a la diversidad sexual y funcional de docentes y estudiantes de secundaria pertenecientes al ámbito de educación formal regular costarricense?

Objetivo general

Analizar las formaciones discursivas en torno a la diversidad sexual y funcional de docentes y estudiantes de secundaria pertenecientes al ámbito de educación formal regular costarricense.

Objetivos específicos, metas e indicadores

Objetivo 1: Conocer las experiencias, así como formas de sentir y pensar por parte de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.

Metas: Construcción de un espacio colectivo en el cual intercambiar experiencias, criterios, formas sentir, asociados a la diversidad sexual y funcional.

Indicadores: Al menos 10 entrevistas docentes y 10 entrevistas con estudiantes de secundaria. Al menos un grupo de discusión con estudiantes de secundaria.

Objetivo 2: Identificar las narrativas que elaboran docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.

Metas: Descripción y tipificación de las principales narrativas que elaboran docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.

Indicador: Una matriz jerarquizada de narrativas elaboradas por docentes y estudiantes de secundaria.

Objetivo 3: Determinar las estrategias discursivas presentes en las narrativas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.

Meta: Descripción y tipificación de las principales estrategias discursivas presentes en las narrativas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.

Indicador: Una matriz relacional de las estrategias discursivas asociadas a las principales narrativas elaboradas por docentes y estudiantes de secundaria.

Objetivo 4: Analizar el valor implicado en las formaciones discursivas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad.

Meta: Interpretación de las formaciones discursivas que manejan docentes y estudiantes sobre la diversidad sexual y funcional.

Indicador: Documento de integración analítica de los resultados e interpretación de la información.

En el Cuadro 1, que se presenta a continuación, se muestran los objetivos, metas, indicadores, junto con las actividades realizadas y los resultados obtenidos en el marco del proyecto.

Cuadro 1: Objetivos, metas, indicadores y actividades realizadas

Objetivos	Metas	Indicadores	Actividades realizadas y resultados
Conocer las experiencias, así como formas de	Construcción de un espacio colectivo en el cual	Al menos 10 entrevistas docentes y 10 entrevistas	Se entrevistaron a 10 docentes de dos colegios del área metropolitana, los cuales reciben mayoritariamente a una población de bajos recursos o de un nivel económico medio. El

<p>sentir y pensar por parte de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.</p>	<p>intercambiar experiencias, criterios, formas sentir, asociados a la diversidad sexual y funcional.</p>	<p>con estudiantes de secundaria. Elaborar al menos un grupo de discusión con estudiantes de secundaria.</p>	<p>contacto con el profesorado se realizó a través del Departamento de Salud y Ambiente del Ministerio de Educación Pública, el cual es el ente encargado de los temas de diversidad sexual en dicha institución. Las entrevistas del personal docente abordaron los siguientes tópicos Conocimiento general en torno a la diversidad, experiencia de trabajo con estudiantes LGBT y con diversidad funcional, acercamiento a la diversidad sexual y funcional, así como el conocimiento y percepción sobre los derechos de ambas poblaciones. En el caso del estudiantado, se entrevistó igualmente a 10 estudiantes, pertenecientes a 8 diferentes colegios. El acercamiento en este caso se dio por medio de un grupo denominado “Fuera del closet”, en el cual participaron de manera intermitente 21 jóvenes y que consistió, en una iniciativa autogestionada por parte de un grupo de jóvenes colegiales, con el apoyo voluntario de personas de la sociedad civil comprometidas con el tema de la diversidad sexual, entre las cuales se cuenta al autor del presente informe. En el marco de las actividades de dicho colectivo, se logró realizar 16 actividades grupales, 10 de ellas correspondientes a reuniones en las que se generan espacios de discusión en torno a las experiencias del grupo de jóvenes sobre la diversidad sexual en el ámbito educativo, las restantes actividades correspondieron a un rally informativo sobre diversidad sexual en colegio, cine foros y actividades recreativas como pic nics. El principal insumo de dicho trabajo para la investigación fue el establecimiento de un <i>rapport</i> con los y las jóvenes que participaron del grupo, aspecto esencial para lograr realizar entrevistas individuales a distintos integrantes del grupo.</p>
<p>Identificar las narrativas que elaboran docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.</p>	<p>Descripción y tipificación de las principales narrativas que elaboran docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad</p>	<p>Una matriz jerarquizada de narrativas elaboradas por docentes y estudiantes de secundaria.</p>	<p>En primera instancia se elaboró una matriz jerarquizada de códigos correspondiente a las narrativas elaboradas por docentes y estudiantes, mediante el programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti 8. Esta matriz responde en primera instancia a las dos principales categorías analíticas del proyecto que son la diversidad sexual y la diversidad funcional. Aunque se identificaron otras narrativas que apuntan a otros aspectos de orden macrosocial, como por ejemplo la idea de la excepcionalidad</p>



	sexual y funcional.	<p>idiosincrática costarricense. En relación a la diversidad sexual, las narrativas identificadas muestran tres posicionamientos principales, las dos más recurrentes son aquellas que conllevan una aversión hacia la diversidad sexual y aquellas que por el contrario reflejan un reconocimiento de la misma. Mientras que la “indiferencia” o “neutralidad”, constituyó un tercer tipo de posicionamiento frente a la diversidad sexual. Estos tres posicionamientos son claramente identificables en relación a los y las docentes a quienes se entrevistó, mientras tanto, en el caso del estudiantado, las posiciones más recurrentes fueron las de reconocimiento de la diversidad sexual y en algunas pocas ocasiones se pudo identificar también una posición más próxima a la neutralidad o la indiferencia, en relación específicamente a lo que se refiere a la valoración de su contexto educativo. En lo que respecta a las personas transgénero específicamente, una narrativa con bastante peso por parte del personal docente se refiere a la autenticidad de las identidades trans. Así, la cuestión pasa por dirimir la veracidad de la transicionalidad y un aspecto que tiene un peso particular en esta línea, es la correspondencia irrecusable entre la designación del sexo biológico (hombre / mujer) y el carácter cultural del género (masculino / femenino). En lo que respecta al estudiantado, este núcleo narrativo adquiere otro cariz, que se refiere a la pregunta de cuán auténtico puede ser en el marco de la institucionalidad educativa. En lo que respecta a la diversidad funcional, las principales narrativas que se identificaron en el discurso docente apuntan al “manejo” o “gestión” de la discapacidad en el ámbito educativo. De esta forma, a diferencia de la diversidad sexual en la que predomina una visión maniqueísta de la “buena” y la “mala” sexualidad, en el ámbito de la funcionalidad prevalece una oposición que es quizá más taxativa aún, y que refiere a la oposición entre normalidad y anormalidad. En este sentido, la narratividad del profesorado se vuelca sobre cuán plausible o no es permanencia de estudiantes con algún nivel de funcionalidad diverso en el sistema educativo regular, así como cuán propicio es uno u otro accionar docente o</p>
--	---------------------	--

			incluso el manejo institucional de cara a esta población.
Determinar las estrategias discursivas presentes en las narrativas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.	Descripción y tipificación de las principales estrategias discursivas presentes en las narrativas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad sexual y funcional.	Una matriz relacional de las estrategias discursivas asociadas a las principales narrativas elaboradas por docentes y estudiantes de secundaria.	Para cada una de las narrativas identificadas, se describieron estrategias discursivas utilizadas por parte de las personas entrevistadas. De esta forma, las estrategias discursivas identificadas se pueden clasificar en dos órdenes principales, por un lado, están aquellas que atienden a la materialidad del lenguaje, es decir, a usos lingüísticos específicos, como elecciones léxicas, construcciones metafóricas y frases idiomáticas determinadas. Por su parte, el segundo orden corresponde al análisis de las pautas, divisiones y sistemas que hacen funcionar a un conjunto de enunciados (reglas de formación discursiva), en aras de dilucidar la posición subjetiva en la que son inscritas las personas en razón de su sexualidad o de su nivel de funcionalidad. En lo que se refiere al uso de recursos léxicos, usos metafóricos y empleo de frases idiomáticas, se encuentra que los mismos constituyen mecanismos efectivos para transmitir una determinada weltanschauung (“visión de mundo”) en torno al cuerpo, o más específicamente, en torno a la forma en la que el cuerpo es aprehendido en el espacio colegial. De esta a forma, en el caso del profesorado se encuentran algunas construcciones que dan cuenta de las resistencias para atender a la diversidad en el ámbito institucional, mientras que en el caso del estudiantado permiten nombrar la dificultad de “habitación” en los espacios educativos desde una postura de disidencia sexual. Por su parte, al nivel del análisis de las reglas de formación discursiva, en lo que se refiere a diversidad sexual, la estrategia más recurrente que se desprende del análisis de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, consistente en el reforzamiento del binarismo sexual que crea una jerarquía discursiva en torno a la sexualidad, en la que uno de sus componentes (la sexualidad “tradicional”) ocupa un lugar privilegiado frente a los que se concibe como “lo otro” (la diversidad sexual). Mientras tanto, en relación a la diversidad funcional, las formaciones discursivas más consistentes, se decantan por el reforzamiento de la dicotomía normalidad – anormalidad, misma que se encuentra especialmente tematiza en el

			discurso del profesorado en relación a las contrariedades que genera la integración de personas funcionalmente diversas en los entornos educativos tradicionales.
Analizar el valor implicado en las formaciones discursivas de docentes y estudiantes de secundaria en torno a la diversidad.	Interpretación de las formaciones discursivas que manejan docentes y estudiantes sobre la diversidad sexual y funcional.	Documento de integración analítica de los resultados e interpretación de la información.	Con el objetivo de desarrollar un análisis e interpretación integradora de las formaciones discursivas de docentes y estudiantes sobre diversidad sexual y funcional, se elaboraron cuatro documentos, en la forma de artículos académicos, que apuntan de dicha dirección. En el primero se aborda el tema de la diversidad sexual a través de las voces y miradas de docentes y estudiantes, dando especial énfasis a la manera en la que éstas se engarzan con determinados imaginarios de la idiosincrasia costarricense. Por otra parte, dada el carácter disruptivo de las transgeneridad, se elabora un escrito (nuevamente desde la mirada de docentes y estudiantes), orientado a dar cuenta del lugar que ocupa la trans en el ámbito de la educación secundaria, dando un especial énfasis al lugar de cuerpo en esta ecuación. En lo respecta a la diversidad funcional, se elabora un texto que muestra, mediante un análisis de proposiciones e implicaciones discursivas, la forma en la que el profesorado de secundaria aprehende la diversidad funcional, destacando especialmente el lugar que tiene la dicotomía normalidad / anormalidad en dichos discursos. Finalmente, se incluye un cuarto escrito, que constituyó el resultado de un conjunto de conversaciones y reflexiones en torno a los Programas de estudio para la afectividad y sexualidad integral, en el cual se destacan algunas tensiones a propósito del cuerpo, el deseo y el género.

IV. REFERENTE TEÓRICO

Una ya larga y considerable tradición de investigaciones sobre “discapacidad”, así como el amplio y diverso ámbito de estudios de género y sexualidad, han influenciado considerablemente el análisis de los procesos educativos, así como los efectos de determinadas prácticas pedagógicas del estudiantado. Con el advenimiento de los *Gay and lesbian studies* en los setentas y ochentas y el posterior desarrollo de la Teoría *Queer*, se desarrolló una serie de estudios inspirados en los análisis históricos de Michel Foucault. Dichos análisis parten de la noción de genealogía, que supone llegar a una aproximación que pueda dar cuenta del sujeto en la trama histórica, es decir, una forma de historia que dé cuenta de la constitución de saberes, discursos y dominios de objeto (Foucault, 2001).

Existe una relación estrecha desde el punto de vista genealógico respecto al tridente género/sexualidad – “discapacidad” – educación. Cada uno de estos componentes alcanzó una prominencia en el sistema mundo occidental en periodos históricos bastante próximos, siendo que tanto la retórica médica en torno a la sexualidad y “discapacidad”, así como el modelo educativo prusiano (Gatto, 2001), proliferaron en el seno de la razón centro europea de los siglos XVIII y XIX.

Estrechamente relacionado con la cuestión de las condiciones psíquicas de la subjetividad, está la preocupación acerca de los límites corpóreos de la subjetividad. Para Grosz (1996), la manera en que el cuerpo es vivido y representado, así como los acercamientos y efectos de la corporalidad del sujeto en su identidad, parecen aspectos cruciales a pesar de ser usualmente factores desestimados en cualquier explicación sobre el sujeto.

Davis (2000), en su texto *Disability, the missing term in the race, class, gender triad*, señala que la “discapacidad” es una relación socialmente determinada hacia el cuerpo que es relativamente organizada en los siglos XVIII y XIX y propulsada por factores económicos y sociales como parte de un proyecto más general de control y regulación del cuerpo. Para Davis, dichos análisis encajan con otros aspectos de la regulación del cuerpo que hemos

llegado a nombrar, tales como crimen, sexualidad, género, enfermedad, subalternidad, entre otras. El sistema educativo formal, al conformar un aspecto central en el engranaje de la sociedad contemporánea, ha constituido un agente activo en ese proceso de control y regulación del cuerpo que opera en mayor o menor medida en determinados aspectos de la subjetividad.

En esta línea, el estudio de Robert McRuer, *Crip theory. Cultural signs of queerness and disability*, es quizá el trabajo que aborda de manera más completa la interrelación de factores propuesta en este proyecto. McRuer (2006) identifica las formas en que la demanda cultural de producir estudiantes que tengan habilidades medibles y que escriban de manera ordenada, está conectada a las demandas compulsivas de heterosexualidad y *capacitismo* corporal que solemos “habitar” ordenadamente, y que conllevan a identidades “coherentes” o “dirigidas”. La noción de normalidad representa un aspecto clave en la aproximación de McRuer. Para este, la heterosexualidad compulsiva está entrelazada con el *capacitismo* corporal en la medida en que ambos sistemas trabajan para (re)producir un cuerpo capacitado y que “parezca” a su vez heterosexual.

La centralidad del análisis de la noción de normalidad abre la puerta a otras vías analíticas, por ejemplo, siguiendo a Mareño y Masuero (2010), al concebir los procesos de “discapacitación social”, es posible comprender que la discapacidad

“no es una condición o atributo personal, sino una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día, a partir de nuestras actitudes, decisiones, acciones y omisiones en un contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad biométrica”. (p. 103)

Existen paralelismos en cómo se ha conceptualizado y discriminado a quienes excedían las normas sexuales y *capacitistas* que generan un espacio de “normalidad”. Así, por ejemplo, el paso del modelo de la prescindencia (conformado por los submodelos eugenésico y de

marginación), pasando por el modelo rehabilitador, hasta llegar al modelo social y de los derechos humanos (Palacios, 2008) en lo que respecta a la “discapacidad”, resulta análogo al recorrido de aprehensión institucionalizante que ha perneado a las personas sexualmente diversas.

Las personas con sexualidades y prácticas no normativas y con diversidad funcional también comparten una trayectoria histórica como «seres pecaminosos», «demoníacos», «defectuosos», o similares, que por otra parte buena parte de las religiones han necesitado para generar la noción de «milagro» y «sanación». La discriminación a la que se enfrentan cotidianamente afecta a áreas clave de su desarrollo y de su socialización como es la aceptación familiar, el acceso a la escuela, vivienda, ocio o empleo, entre otras. También son similares los procesos de estereotipificación y representación simplista y repetitiva en todo tipo de medios. Fruto de esta estigmatización a menudo se sienten aisladas, incluso en sus familias, en sus barrios o en los entornos más inmediatos en los que viven. (...) Por otra parte, estas personas han construido movimientos sociales que cuestionan la naturalización de las normas sociales anteriormente mencionadas, que tratan de situar a las personas como sujetos, no como objetos, ya sea de estudio, de tratamiento, de cambio social, etc. (Platero y Rosón, 2012, p. 134).

Por su parte, Mog (2008) señala que entendiendo las formas en que los estudios transgénero y los estudios de “discapacidad” se intersecan, podemos tener un entendimiento más profundo de ambos campos y reconocer el potencial para cambiar los sistemas sociales inaccesibles. Es precisamente por el potencial que ofrecen tales bifurcaciones, que las investigaciones que plantean la incorporación del instrumental analítico de la teoría *queer* al campo pedagógico, constituyen un antecedente de primer orden para el presente proyecto.

La teoría *queer* ofrece, en este sentido, métodos críticos para marcar las repeticiones de la normalidad como una estructura y como una pedagogía, e insiste en tres componentes

fundamentales: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia y el estudio de prácticas de lectura (Briztman, 1998). La apuesta que sostiene la presente investigación, parte de que el abordaje de estos tres elementos abre un espacio para comprender la forma en que son amañadas diversas identidades y subjetividades en torno al capacitismo corporal y la heteronormativización sexual y que su visualización conjunta permite generar nuevas reflexiones abocadas al mejoramiento integral de los sistemas educativos.

V. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo y se aboca a un trabajo de análisis crítico del discurso. Este abordaje resulta relevante para los objetivos planteados, en tanto que no se busca mostrar simplemente el discurso de docentes y estudiantes sobre diversidad sexual y funcional, sino que también se desea brindar un análisis crítico de dichas formaciones.

Por lo tanto, el estudio se encuadra dentro de lo que se conoce como el género de estudios discursivos. Partimos así del planteamiento de Van Dijk (1997), para quien el discurso expresa y, al mismo tiempo, modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto. Un aspecto destacado dentro de este abordaje es que el estudio del discurso como acción puede adoptar una perspectiva más amplia y poner en evidencia las funciones sociales, políticas y culturales que adquiere dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general. Interesa de esta forma analizar la implicación del discurso sobre la diversidad sexual y funcional en el ámbito educativo, para destacar así sus funciones socioculturales por medio de la mirada del profesorado y del estudiantado.

En este sentido, se plantea el análisis del discurso como “una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan” (Fairclough y Wodak, 1997, p. 367). De esta forma, se vuelve necesario analizar

el discurso como práctica social enmarcada dentro del contexto complejo en el que se desarrolla, con el fin de dilucidar la realidad a la que responde y que a la vez produce.

Sujetos de investigación

Para la selección de las personas participantes se utilizó un muestreo teórico, en el cual, siguiendo a Taylor y Bogdan (2002), “el número de 'casos' estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada 'casos' para ayudar al investigador [sic] en el desarrollo de las comprensiones sobre el área estudiada de la vida social” (p. 108). Interesa de esta forma recoger la opinión de docentes y estudiantes sobre diversidad sexual y funcional.

Para el establecimiento de contactos se solicitó el apoyo de autoridades del Ministerio de Educación Pública. Para ello, en primera instancia se contactó a la Magíster Tatiana Cartín Quesada, Jefa del Departamento de Salud y Ambiente (DSA), adscrito a la Sección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública, dirigida en se momento por la Doctora Katia Grosser Guillén. Mediante un mapeo realizado por dichas dependencias, se logró identificar un conjunto de instituciones de secundaria con población estudiantil sexualmente diversa, en las que el Ministerio ha venido realizado intervenciones como capacitaciones y procesos de sensibilización.

Se seleccionaron dos colegios de manera conjunta con la encargada del Departamento de Salud y Ambiente que respondiesen a los intereses de la investigación. Esta elección se basó en la tipificación llevada a cabo por el DSA, seleccionado una institución en la cual el tema de la diversidad (tanto sexual como funcional) hubiese tenido en términos generales una buena acogida por parte de la comunidad colegial, aspecto reflejando en la anuencia a participar activamente en actividades en pro de la diversidad, y otra en la que hubiese mayores resistencias o dificultades para el desarrollo del mismo tipo de iniciativas referidas anteriormente. En ambas instituciones se seleccionaron cinco docentes por medio de las personas encargadas de Asuntos Académicos de ambas instituciones, procurando que dentro

de la selección hubiese docentes con una postura favorable a los temas de diversidad, así como docentes con un posicionamiento contrario.

Para el trabajo con estudiantes, se trabajó con un grupo de adolescentes auto-gestionado, denominado “Fuera del closet”, el cual integra jóvenes pertenecientes a diferentes colegios del Gran Área Metropolitana. El número de integrantes fue variable (21 jóvenes), pero hubo ocho estudiantes que desde inicio se mantuvo de forma constante en el colectivo. En total se entrevistó a 10 estudiantes. La actividad con el colectivo consistió en realizar una serie de actividades grupales en las cuales se invitaba a los y las participantes a reflexionar acerca de su experiencia como personas sexualmente diversas en el ámbito educativo. Además de esta premisa general, el grupo de manera autogestionada se abocó a realizar actividades de incidencia sobre la diversidad sexual.

Procedimientos de recolección y sistematización de la información

Técnicas de recolección de la información

Se emplean dos técnicas para la recogida de la información, las de entrevistas semiestructuradas (ver anexo) y el grupo de discusión. La técnica de entrevista utilizada es de carácter abierto, lo cual en primera instancia favorece la iniciativa de habla por parte de las personas entrevistadas. El siguiente señalamiento permite ubicar mejor dicho planteamiento:

La entrevista abierta de investigación social tiene su mayor sentido al ser utilizada donde interesa conocer los actos ilocuturios más expresivos de individuos concretos que, por su situación social, nos interesan para localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de decentramiento y diferencia expresiva (Alonso, 1999, p. 226).

Entender la relación que establecen los hablantes con los enunciados que profieran es un aspecto central del presente planteamiento y, siguiendo nuevamente a Alonso (1999), la entrevista resulta útil para determinar “cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (p. 226). En otras palabras, la entrevista abierta constituye un procedimiento que posibilita establecer una relación directa entre el nivel social y lo individual, que en esta investigación resulta un aspecto clave.

Por su parte, la importancia de los *grupos de discusión*, reposa en el carácter dual que conlleva este tipo procedimiento: “En primer lugar, los grupos de discusión generan debate y, por tanto, revelan significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian esos significados. En segundo lugar, los grupos de discusión generan diversidad y diferencia dentro de los grupos o entre ellos” (Lunt y Livingstone, 1996, citados por Flick, 2007, p. 135). En nuestro caso, los grupos de discusión se abocaron a generar un *rapport* con el equipo de investigación, a partir del debate sobre temas del interés del estudiantado en relación a la diversidad sexual.

Procedimientos de sistematización de la información

El registro de la información, en el caso de las entrevistas realizadas se llevó a cabo mediante grabaciones de audio que posteriormente fueron transcritas en Word, de acuerdo con las convenciones de transcripción propuestas por Calsamiglia y Tusón (2007). Estos lineamientos conforman un método sistematizado en el que se indican las tomas de palabra por parte de cada interviniente, la duración de sus pausas, alargamientos vocálicos, así como la forma en que se desarrollan las secuencias dialógicas.

Una vez concluida, se llevó a cabo la sistematización del material de análisis mediante el programa Atlas-Ti. Se empleó el procedimiento recomendado por Varguillas (2006), el cual consiste en llevar a cabo una codificación de los datos que posteriormente son categorizados en un nivel de clasificación más amplio, para finalmente crear redes de relaciones entre las

categorías de análisis que permitan estructurar los hallazgos. En lo que respecta a los grupos de discusión, se elaboró un diario de campo que fue nutrido con las observaciones llevadas a cabo tanto por el investigador principal del proyecto como por el equipo de asistentes.

Procedimientos de análisis de la información

Identificación de narrativas

La configuración de narrativas busca analizar la visión que manejan docentes y estudiantes en torno a la diversidad sexual y funcional. Mediante este proceso analítico, se busca determinar las valoraciones del profesorado y estudiantes de secundaria sobre la diversidad sexual y la diversidad funcional. De acuerdo con Biglia y Bonet-Martí (2010), la metodología basada en narrativas insiste en el carácter de producción colectiva de las narraciones. Este aspecto es muy importante, en tanto, como señala Spivak (1998), retomando a Edward Said, un aspecto clave para responder a la acuciante pregunta de si realmente pueden hablar los sujetos subalternos, está referido al “permiso para narrar”.

En este sentido, para Biglia y Bonet-Martí (2010), al estimular y contribuir a la producción de narrativas situadas, es posible ponerlas en circulación y de esta forma asir las posibilidades de re-crear narrativamente las realidades, de preformarlas colectivamente desde el encuentro de las inteligencias, pero también de lo emocional y de lo personal. Se busca así, como señala la teórica feminista Braidotti (1994), producir corporeizaciones, es decir fusiones entre teoría y práctica, que coadyuven en el proceso de comprensión de la configuración del binario de normalidad / anormalidad que subsume tanto la diversidad sexual como la funcional.

Análisis del Discurso

Existen múltiples versiones de Análisis del Discurso, las cuales varían en función de su objeto de estudio y de los procedimientos que privilegie, pero, esencialmente, de acuerdo con el

concepto de discurso que se maneje. En este proyecto se tomó mano específicamente del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la perspectiva foucaultiana en torno al Discurso. En el modelo de ACD desarrollado por Jürgen Link (citado por Jäger, 2007), el discurso es definido como un concepto del habla institucionalmente consolidado, que de esta manera determina y consolida la acción y concomitantemente el ejercicio del poder.

Por su parte, desde la perspectiva foucaultiana, como señalan Arribas-Ayllon y Walkerdine (2008), discurso no equivale a una instancia particular del uso del lenguaje –un fragmento de texto, una declaración, o rendimiento lingüístico determinado– sino que describe las reglas, divisiones y sistemas de un cuerpo particular de conocimientos. Según Foucault (2000):

Si una proposición, una frase, un conjunto de signos pueden ser llamados “enunciados”, no es en la medida en que ha habido, un día, alguien que los profiriera, o que dejara en alguna parte su rastro provisorio; es en la medida en que puede ser asignada una posición del sujeto (p. 159).

En este sentido, se puede ver como ambas definiciones muestran aristas algo distintas, porque en la primera se presenta un notable énfasis en la materialidad del discurso y en la segunda se da un mayor acento en el corpus de procedimientos que lo sustentan. Ambas direcciones son de importancia en la presente investigación.

Para Murillo y Vergara (2004), el Análisis Crítico del Discurso no supone un desarrollo metodológico estricto y taxativo, sino que permite la selección de sus dispositivos y métodos de acuerdo con la problemática que procura abordar. De igual forma, las investigaciones inspiradas en la perspectiva foucaultiana del discurso, (Diaz-Bone, Bührmann, Gutiérrez, Schneider, Kendall y Tirado, 2007), no se apegan a una estructura rígida, por el contrario, se nutren de distintos desarrollos y estrategias analíticas.

Mediante la conjunción de ambas perspectivas, se busca finalmente la identificación de las *reglas de formación discursiva* que entran en funcionamiento en la constitución del discurso

de docentes y estudiantes, a saber, aquellas reglas o conjunto de secuencias de signos que dependen de un mismo *sistema de formación*. Para dicho propósito se llevó a cabo un *análisis de implicatura*, que tal y como su nombre lo indica, se aboca a la identificación del discurso implicado, es decir, el discurso no explícito a nivel textual.

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajo de campo: Experiencias y formas de sentir en torno a la diversidad

En este apartado se realiza una descripción sobre el trabajo de campo realizado, así como de la forma en la que encararon algunas de las principales dificultades encontradas.

A lo largo de este proyecto de investigación se desarrollaron distintas actividades que se podrían resumir en dos grandes labores, una que se refiere a las actividades colectivas (grupos de discusión y actividades de conformación del grupo que se llevaron a cabo con estudiantes), y por lado, las actividades individuales (entrevistas que se realizaron tanto con personal docente como con estudiantes). En el caso del estudiantado, esta división entre lo individual y lo colectivo, debe entender como segmentación más que todo administrativa, puesto que la manera orgánica en la que se llevó a cabo esta parte del trabajo no permite establecer dicha escisión de manera tan tajante.

El trabajo grupal se inició con la intermediación de la Licenciada Silvia Mora, la cual funge como docente del MEP y es la encargada de la promoción de actividades relacionadas con diversidad en el centro educativo del cual forma parte. Mediante la intermediación de la Licda. Mora, se contactaron estudiantes de otras instituciones educativas y se empezó a gestar una iniciativa con un grupo de estudiantes LGBT, con la colaboración de otras dos profesionales que se sumaron a la iniciativa de manera voluntaria.

Es importante destacar que la idea inicial de conformar un colectivo surgió por parte de un grupo de estudiantes y que las personas adultas que colaboramos con la iniciativa, lo hicimos justamente en calidad de colaboradores, es decir, que procuramos no incidir en la toma de decisiones respecto a características del grupo y a la orientación que el mismo tomaría, esto a pesar de que nuestro criterio fuese frecuentemente solicitado. A continuación, se realizará una descripción de las actividades llevadas a cabo.

Encuentro Hotel Bougainvillea

Por la iniciativa de la docente Silvia Mora, así como del Oficial de Hivos, Mar Fournier, se invitó al encargado del presente proyecto a sumarse a una iniciativa que estaba gestando en conjunto con el Ministerio de Educación Pública para brindar capacitación a docentes y estudiantes en relación con el tema de la diversidad sexual.

La principal actividad que se desarrolló en este marco fue un encuentro sobre diversidad sexual con estudiantes y docentes del MEP, realizado en el Hotel Bougainvillea, el día 10 de noviembre del 2017, el cual tuvo lugar gracias a la coordinación realizada por el Departamento de Salud y Ambiente de MEP, bajo el auspicio del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

En dicho encuentro se trabajó tanto con docentes como con estudiantes. En ambos casos se trató de conocer acerca de sus inquietudes sobre la diversidad sexual y sobre los derechos humanos en las instituciones educativas. Esta actividad si bien no se planteó inicialmente como parte del trabajo de campo, constituyó un insumo importante tanto para generar un acercamiento con la población sexualmente diversa de nivel colegial, como para explorar algunas de las inquietudes en relación con esta temática, mismas que resultaron importantes para el desarrollo posterior de la etapa de realización de las entrevistas.

En esta línea, en el caso de docentes se les presentó unos formularios con cuatro oraciones incompletas relacionadas con su labor como docentes y el tema de la diversidad sexual, las cuales debían ser completadas para posteriormente pasar a un proceso de análisis y discusión de las respuestas. A continuación, se presentan, las respuestas que elaboraron tales docentes:

Para mí, ser docente significa:

- Pasión
- Educar y amar
- Marcar personas
- Ayudar
- Mi vida
- Educar en la vida
- Acompañar a mis alumnos
- Amar mucho
- Un orgullo
- Vocación y sacrificio
- Dar un trabajo en pro de mis estudiantes donde pueda ayudarlos y apoyarlos
- Algo bello porque interactúo con otras personas
- Guiar

Mi experiencia trabajando con adolescentes LGTB ha sido

- Difícil
- Diferente
- Amplia
- Aprendizaje
- Hermosa
- Genial
- Dura de cambio
- Enriquecedora
- Importante
- Buena
- Bonita y difícil
- Difícil
- Poca

En relación con el tema LGBT, el ambiente en mi institución es:

- Regular
- Gris
- Abierto
- Reservada, tensa

- Diversito
- A veces tenso
- Negativo
- Positivo, pero solo en algún sector
- Mesurada
- Indiferente
- En algunos, flexibilidad, humanidad
- Tolerable

Para mis colegas el que yo acepte estudiantes LGBT implica:

- Para algunos, malo, para otros bueno
- Distorsión, confusión
- Desinterés
- Libertina
- Respeto
- Ser alcahueta
- Ser del colectivo
- Inclusión
- Responsabilidad
- Parte de mi profesión
- Ser humano
- Tolerancia

Estas respuestas son sin duda variadas y muestran diversos acercamientos a la diversidad sexual. Un aspecto por destacar es que la mayoría de docentes, tanto por sus respuestas, como por la discusión a la que dio lugar, manifiesta el deseo por comprender las características y necesidades de estudiantado, así como una gran vocación e interés por desarrollar de la mejor manera sus labores como docentes.

Como se verá más adelante, a pesar de la dificultad que pueda representar para las personas en una posición de educadoras el trabajo con las manifestaciones de la diversidad que son objeto de interés en esta investigación (en razón especialmente de sus creencias o posturas ideológicas), la demanda de información es ya una señal importante de compromiso que tienen el profesorado. Argüimos incluso que esta experiencia brinda ya algunos indicios que señalan que del lado docente es posible gestar cambios que coadyuven a generar mejores condiciones para el estudiantado en su diversidad.

En el caso del trabajo con estudiantes, se realizó un rally informativo acerca de los derechos sexuales de las personas adolescentes, el cual consistió en desarrollar distintas etapas con juegos que deberían realizarse en subgrupos. El objetivo de la actividad, más allá de transmitir contenidos referentes a la legislación vigente en el país en general y las directrices del MEP en particular, consistió en brindar una escucha respecto a las necesidades del estudiantado en el marco de los derechos humanos.

Las personas jóvenes participantes tenían distintos niveles de conocimiento sobre los DDHH, así como distintos niveles de apropiación de su identidad u orientación sexual, por lo cual la actividad en muchos casos se constituyó en un juego colaborativo. Un aspecto que quedó en evidencia por medio de las opiniones externadas por jóvenes, es que, a pesar de los esfuerzos institucionales por generar espacios libres de discriminación, el estudiantado considera que tener una orientación sexual y en especial una identidad sexual distinta a la hegemónica, constituye una preocupación constante tanto en sus hogares como en el colegio.

Actividades grupales

Se realizaron algunas actividades previas a la conformación del colectivo, especialmente reuniones con un pequeño grupo de estudiantes que manifestaron interés por contar con un espacio para plantear sus inquietudes fuera del marco de la institucionalidad colegial. Es importante reiterar que las personas adultas que participamos en la iniciativa, lo hicimos en calidad de colaboradas, y nuestra participación se limitó principalmente a brindar información científica sobre distintas temáticas relacionadas con la sexualidad y los derechos humanos, así como materiales para realizar actividades (fotocopias, cartulinas, pinturas, marcadores, etc.), y en la búsqueda de espacios en la Universidad para realizar algunas de las actividades.

En el mes de febrero del año 2018 se realizó una de las reuniones más importantes, puesto que en dicha ocasión se definió el nombre del grupo y de manera conjunta se plantearon ideas sobre la importancia del colectivo y sobre lo que les gustaría que fuese el grupo (Ver Figura 1).

Figura 1: Papelógrafos actividad definición del grupo



Fuente: Fuera del closet

Una de las principales ideas que emergieron de esta actividad es que se planteó, como una necesidad, el contar un espacio en el cual poner en común sus inquietudes. Se señaló, en este sentido, que conocer las experiencias de otras personas cercanas a su edad podría ser un insumo valioso para las propias experiencias, no tanto porque las mismas pudiesen replicarse, sino -y esta es una idea que se reiteró no solo en esta reunión, sino también en varios otros encuentros-, al sentirse que no estaban solos ni solas, que no eran las únicas personas que debían enfrentar cierto tipo de circunstancias, resultaba en alguna medida reconfortante, y de modo se reforzaba el impulso de seguir adelante.

De esta forma, una idea que tomó mucha fuerza, y que se mantuvo como una constante a lo largo de todo el tiempo en que el grupo estuvo activo, fue la de constituirse en un grupo en el que más jóvenes tuviesen la oportunidad de contar con apoyo de pares. En esta misma línea, otro aporte importante de la actividad fue plantear algunas ideas sobre las actividades a realizar y sobre cómo poder llegar a más jóvenes de su edad. A partir de lo cual, se constituyen dos grupos de whatsapp, uno para aspectos logísticos y otro para intercambiar experiencias sobre sus vivencias de la diversidad sexual. Dichos grupos fueron el principal

medio de comunicación interna, mientras que la página de Facebook que se elaboró, igualmente a partir de esta reunión (<https://www.facebook.com/Fueradelclosetcr/>), constituyó el principal medio de comunicación externo.

Como esta actividad se realizaron otras diez reuniones, que contaron con una afluencia siempre variada de jóvenes. Cuatro de ellas se dieron en el campus de la Universidad de Costa Rica, otras tres en las instalaciones del Centro de Amigos para la Paz (CAP), dos más en el FECOU-UCR y una en el campus de la Universidad Nacional. La dinámica de estas reuniones fue igualmente cambiante, pues, en algunos casos, tenían objetivos concretos como la planificación de algún evento (como por ejemplo la preparación de la manta para la marcha de la diversidad (ver Figura 2), o la participación en alguna actividad (conversatorio sobre diversidad sexual en la UTN). No obstante, en todas tuvo lugar un espacio para compartir inquietudes y experiencias sobre la diversidad sexual, en especial aquellas referidas a los ámbitos del colegio y el hogar.

Figura 2: Manta para la Marcha de la Diversidad del 23 de junio del 2018¹



Fuente: Fuera del closet

¹ La manta tiene la siguiente inscripción: “Ser libres, ser desobediente, ser fuertes, ser”, Lohana Berkins.

Cine foros

Los cine-foros se plantearon como actividades abiertas al público en general y una de las principales ideas que estuvo detrás de su realización, era atraer más integrantes y así hacer crecer el colectivo.

La primera de estas actividades se realizó en el mes de abril en las instalaciones de FECOU-UCR. Para esta actividad se contó con la presencia de 9 estudiantes, 7 de los cuales venían participando en las actividades del grupo y otros 2 que participaron por primera vez. Para esta ocasión se proyectó la película “Tomboy” (ver: Figura 3), que es una película francesa que narra la historia de una niña que se hace pasar por niño. La película muestra el conflicto de la joven por tratar de hacer valer su identidad, a pesar de las constantes negativas de su entorno. La escogencia de la película fue fruto de una discusión colectiva, en la que se destacó principalmente la dificultad que conlleva el “ser diferente” durante la infancia. El proceso de discusión fue bastante enriquecedor y permitió principalmente hacer integrar a los nuevos participantes.

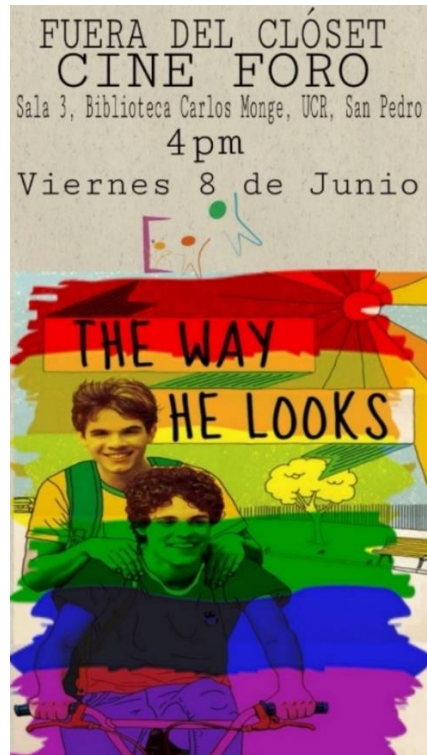
Figura 3: Afiche del cine foro de la película “Tomboy”



Fuente: Fuera del closet

El segundo cine foro se realizó a partir de la película “The way he looks” (ver Figura 4), que es una producción brasileña (titulada en portugués: “Hoje eu quero voltar sozinho”), la cual combina la temática de la diversidad sexual con la diversidad funcional.

Figura 4: Afiche del cine foro de la película “The way he looks”



Fuente: Fuera del closet

La película narra la vida de un adolescente no vidente que descubre su atracción sexual por los hombres, a partir de la cercanía que desarrolla con un nuevo compañero que llega a su colegio. La intersección entre funcionalidad y sexualidad es pues el punto más destacado del filme. En la actividad hubo 6 integrantes del grupo y 9 personas que no formaban parte del grupo. A la actividad asistieron muchas personas adultas, lo que generó un intercambio bastante interesante entre integrantes del grupo y asistentes. Un aspecto que llamó mucho la atención de quienes participaron, es que personas tan jóvenes se autoorganizaran para realizar este tipo de actividades, aspecto que redundó en un efecto de motivación para el colectivo.

Pic Nics

Estas actividades se plantearon con distintos objetivos, por un lado, al igual que con los cineforos, se buscaba tratar de sumar nuevos integrantes al grupo, así como tener un espacio para el hacer colectivo, compartiendo inquietudes e intereses de manera grupal. Otro objetivo de estos espacios fue también plantear rutas por seguir, establecer personas responsables para distintas actividades y pensar en el rumbo del colectivo.

Figura 5: Afiche de invitación a reunión *pic nic* en el Parque La Sabana



Fuente: Fuera del closet

Se realizaron dos actividades de *pic nic*, una durante el mes de mayo en el Parque del Este (San Ramón de Tres Ríos) y otra durante el mes de agosto (ver Figura 5), ambas del 2018. Como se indicó anteriormente, estas actividades se abocaron a generar un espacio para compartir entre integrantes del grupo y pensar algunas posibles rutas por seguir como colectivo. El primer *pic nic* tuvo un carácter esencialmente recreativo y de unión de grupo, mientras tanto, el segundo *pic nic* se orientó a replantear las estrategias para que integrantes del grupo tuviesen una participación más activa, puesto para este momento empezaba a darse un desgaste importante de las personas con una participación más constante.

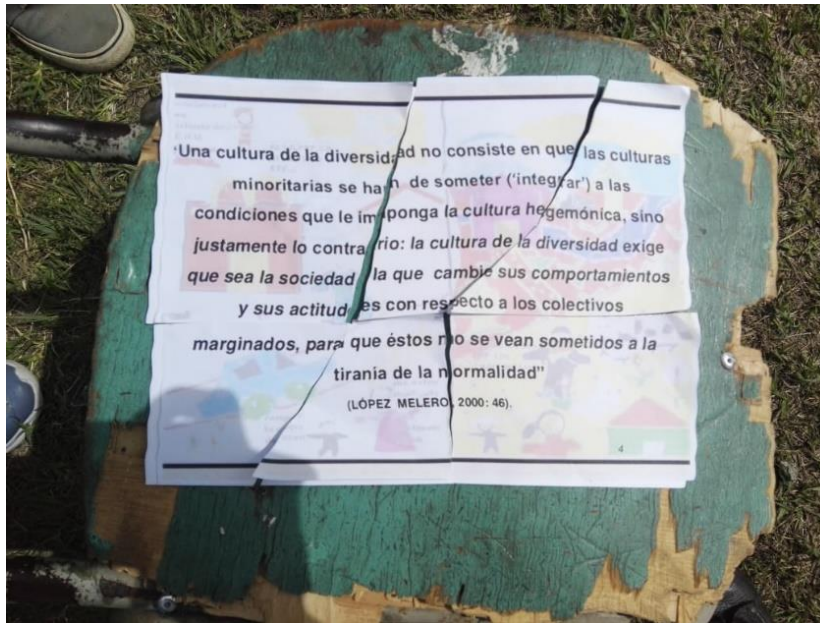
Rally informativo en colegios

Esta fue la actividad más exitosa, en términos organizativos y de impacto realizada por el colectivo. Dicha actividad se realizó en el colegio ubicado en Tibás, durante el mes de mayo del año 2018. Al igual que el encuentro llevado a cabo en el Hotel Bouganvillea, se integró una dimensión relacionada con los derechos humanos y se agregó además un nuevo componente que se vincula con los mitos y las realidades que atañen a la diversidad sexual. Un aspecto muy importante por destacar de esta actividad, fue el proceso organizativo que conllevó y la participación activa de jóvenes para poder llevarla a buen término.

La actividad se realizó en el marco del día Contra transfobia, homofobia, lesbofobia y bifobia. Entre otras, hubo explicaciones de conceptos relacionados con la intersexualidad, identidad de género y orientación sexual, utilizando como principal referencia la solicitud de Opinión Consultiva planteada por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el 18 de mayo del año 2017, por parte del Estado costarricense, misma que posteriormente obtuvo una respuesta a favor y vinculante de los Derechos Humanos para las personas trans, lesbianas, bisexuales y gays, a inicios del año 2018.

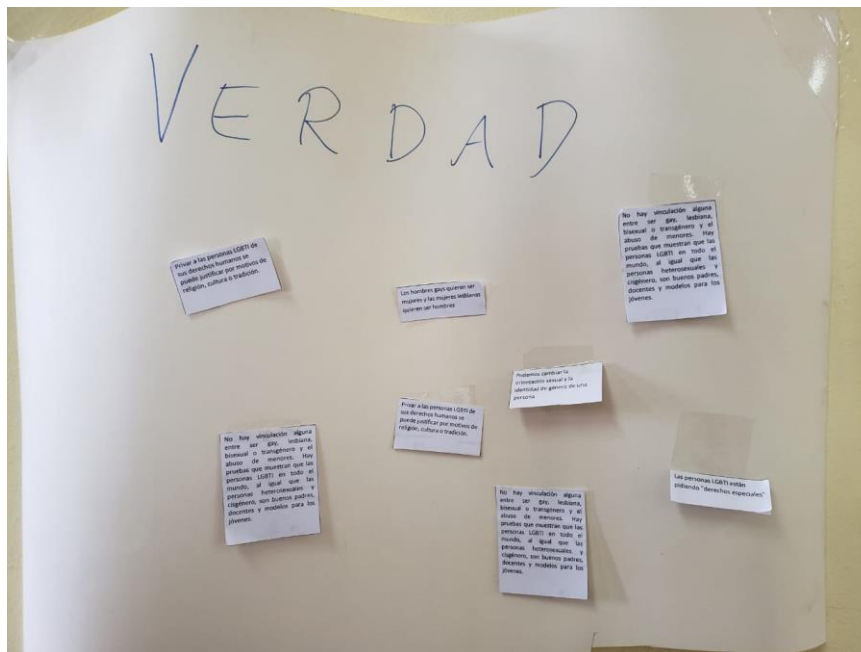
Otro objetivo fue abrir un espacio para analizar críticamente algunos mitos y estereotipos sobre la Comunidad LGBTIQ y, consecuentemente, contrarrestarlos con las diferentes realidades de las personas que se cobijan dentro de la sombrilla de la Diversidad Sexual. En particular se hizo énfasis en el tema de la población trans, dado que para una buena parte el estudiantado que participó en la actividad, este era uno de los aspectos que generaba más dudas. Además de generar un espacio muy enriquecedor para la difusión de información - especialmente porque se trataba de un espacio en el que estudiantes interpelaban e involucraban a más estudiantes-, este rally informativo permitió forjar liderazgos por parte de quienes integraron del colectivo (ver Figuras 6 y 7).

Figura 6: Actividad del rompecabezas



Fuente: Fuera del Closet

Figura 7: Actividad de mitos y verdades sobre diversidad sexual



Fuente: Fuera del closet

Entrevistas con docentes

Para esta investigación se entrevistaron a 10 docentes de dos colegios del área metropolitana, los cuales reciben mayoritariamente a una población de bajos recursos o de un nivel económico medio. El contacto con el profesorado se realizó mediante del Departamento de Salud y Ambiente del Ministerio de Educación Pública, el cual es el ente encargado de los temas de diversidad sexual en dicha institución. Las entrevistas del personal docente abordaron los siguientes tópicos: Conocimiento general en torno a la diversidad, experiencia de trabajo con estudiantes LGBT y con diversidad funcional, acercamiento a la diversidad sexual y funcional, así como el conocimiento y la percepción sobre los derechos de ambas poblaciones.

Entrevistas y grupos de discusión con estudiantes

En el caso del estudiantado, se entrevistó igualmente a 10 estudiantes, pertenecientes a 8 diferentes colegios. El acercamiento en este caso se dio por medio de un grupo denominado “Fuera del closet”, en el cual participaron de manera intermitente 21 jóvenes y que consistió, como se indicó en el apartado anterior, en una iniciativa autogestionada por parte de un grupo de jóvenes colegiales, con el apoyo voluntario de personas de la sociedad civil comprometidas con el tema de la diversidad sexual, entre las cuales se cuenta al autor del presente informe.

Desde el principio se planteó al grupo de jóvenes el interés de realizar grupos de discusión en relación con temáticas LGBT, en el marco del proyecto de investigación. La propuesta fue bien recibida y, de hecho, gran parte de las reuniones llevadas a cabo se orientaron a compartir experiencias e inquietudes en relación con la diversidad sexual en el ámbito colegial. No obstante, hubo una importante dificultad en términos del trabajo de investigación (no así en relación con la conformación del grupo), referida al tema de la privacidad y al consecuente registro de las sesiones de conversación.

La idea inicial apuntaba a establecer, a un nivel pragmático, aspectos en relación con la forma en la que es aprendida la diversidad sexual en el discurso del estudiantado. Lo anterior se refiere a una estrategia de análisis lingüístico en la que se busca captar relaciones de significado a través de las interacciones dialógicas. A pesar de que dichas interacciones se dieron en las reuniones grupales, estas no se generaron desde el inicio, sino que se fueron gestando de manera paulatina. Sobre esto es importante anotar al menos dos aspectos, en primera instancia, las características de quienes conformaban el colectivo y, en segunda instancia, las temporalidades en las que el grupo se fue desarrollando.

En relación con el primer aspecto, hay que señalar que el grupo lo conformaron jóvenes con distintas características. Por un lado, en lo que se refiere al grado de instrucción, había estudiantes de noveno año, hasta estudiantes que recién habían terminado el colegio. Por otro lado, está el nivel socioeconómico, en su mayoría se trató de personas de clase media, pero contamos con la presencia activa de un joven proveniente de un colegio privado y, otro, por el contrario, en una situación de calle, que, al momento de participar del grupo estaba asistiendo a un albergue del PANI. Esta diversidad fue sin duda uno de los aspectos más destacados de la agrupación, pues, por lo común, las barreras etarias y de clase no permiten que se genere este tipo de interacciones, y, contrario a lo que se podría pensar, no tuvo una injerencia negativa en la continuidad del grupo.

A estas características habría que superponer una que fue la más determinante en lo que respecta a los ajustes metodológicos propios del proyecto de investigación y que se refiere al nivel de “apropiación” o “afirmación”, ya sea de la identidad u orientación sexual. En este aspecto las variaciones en el grupo fueron notables, de tal forma que había jóvenes con un considerable recorrido, al punto en que se perfilaban o incluso se reconocían como activistas de los derechos LGBT, mientras que había integrantes que apenas empezaban a hacerse cuestionamientos o tener inquietudes en relación con sexualidad, especialmente en lo tocante a la “salida del closet”, aspecto que, por demás, dio lugar a la nominación del colectivo (“Fuera del closet”).

Por su parte, en lo que respecta a las temporalidades de la agrupación, estas fueron bastante cambiantes, en el sentido de que algunas personas tuvieron una participación más constante, mientras que otras no. A su vez, hubo momentos coyunturales que facilitaban la asistencia a las reuniones, como la asistencia en grupo a la marcha de la diversidad o realización de los cines foros o el *rally* en el colegio, mientras que en otros momentos la grupalidad se sostenía por medios virtuales (página de Facebook y grupo de Whatsapp). Habría que agregar que la llegada de nuevos integrantes fue una constante, por lo cual, la naturaleza del grupo en sí y los términos de la participación de cada quien, se mantuvieron en un proceso de definición continua.

Es necesario aunar que el periodo en el cual se desarrolló el trabajo de campo coincide con el proceso electoral 2018-2022, en el cual el tema de la diversidad sexual estuvo en la picota de la opinión pública. Para quienes formaron parte de esta iniciativa, además de la dificultad que *per se* conlleva la asunción de una orientación o una identidad sexual distinta al canon cissexual y heterosexual respectivamente, hablar de la propia sexualidad no era una tarea fácil en este contexto. De hecho, no resultaba nada infrecuente que se manifestase sentir miedo de hablar, especialmente por la negativa o el rechazo que sentían especialmente por parte de sus padres. Por esta razón y de común acuerdo con quienes integramos el grupo, se acordó no registrar las reuniones.

Dadas las dificultades para el registro de las actividades grupales, la estrategia metodológica se orientó al trabajo individual mediante las entrevistas, la cual, no obstante, tampoco se dio de manera inmediata, sino fue en todo sentido tributaria del proceso de conformación del grupo. De esta forma, se desarrollaron un total de 16 reuniones grupales efectivas (se plantearon muchas más reuniones, que por distintas razones, no se lograron concretar, especialmente al final de año 2018). En este sentido, el principal insumo de dicho trabajo para el presente informe fue el establecimiento de un *rapport* con el grupo de jóvenes que participaron de la iniciativa. Una vez alcanzada dicha condición, se fueron realizando las respectivas entrevistas con integrantes que se mostraron anuentes a formar parte del estudio. Las entrevistas realizadas versaron en torno a su experiencia como estudiantes LGBT, así

como su valoración del abordaje de la diversidad sexual en sus respectivos colegios, aspectos que se presentan más adelante.

Discursos y narrativas sobre la diversidad sexual

En el presente apartado se presenta un análisis de los resultados de investigación y su correspondiente discusión. En primera instancia se presenta el análisis del discurso sobre la diversidad sexual por parte de docentes y estudiantes. Seguidamente, se aborda la percepción de ambos tipos de actores sobre el lugar de la transexualidad en el ámbito colegial. Finalmente, la siguiente sección está dedicada a la temática de la diversidad funcional, visto específicamente a través de la mirada del profesorado. Es importante destacar que estos resultados y su correspondiente discusión aparecen más ampliamente desarrollados en los artículos presentados como productos del presente proyecto (Anexo: Artículos 1, 2 y 3). A su vez se incluye un artículo elaborado por Dr. Camilo Retana, que se generó como un parte de su participación en el proyecto, en particular a partir de las reflexiones desarrolladas en relación con los Programas de Estudio de Educación para la afectividad y la sexualidad integral del MEP (Anexo: Artículo 4).

La diversidad sexual a través de la mirada de docentes y estudiantes

Este apartado se busca analizar específicamente las experiencias de estudiantes costarricenses de secundaria LGBT+² costarricenses, así como algunos recursos retóricos presentes en el discurso de docentes de secundaria sobre la diversidad sexual, con el acometido de esbozar aquellos puntos neurálgicos de dicho discurso que se superponen con los imaginarios clave de la sociedad costarricense.

En una antología recientemente publicada en Chile, bajo el título "Pedagogías queer", Platero formula algunas preguntas que considera relevantes para pensar la *queernidad* en el escenario educativo, entre las que destaca: ¿Cómo combatir el giro conservador global que nos pide

² Con la designación “+” se busca incluir otras denominaciones identitarias como el caso de las personas no género binarias.

hacer una enseñanza neutra, es decir, tradicional y conservadora? (Platero, 2018). Este apartado retoma esta pregunta y explora sus giros en el contexto educativo costarricense, atendiendo a las voces tanto de estudiantes como de docentes.

Voces de estudiantes sobre la diversidad sexual

En términos generales, la salida del closet relacionada con la orientación o la identidad sexual es hasta ahora una decisión muy compleja para las personas jóvenes en Costa Rica y, como en otros contextos, está estrechamente relacionada con las condiciones privilegiadas de clase, raza y capacidad corporal. Por ello, es necesario cuestionar la conveniencia de entender dicha salida como una simple determinación personal, dado que este tipo de afirmación requiere un terreno particular de reconocimiento que permita su enunciación, condición que no siempre está al alcance de todas y todos. Y en efecto, lo anterior sigue siendo casi impensable para las personas situadas en eso que desde las teorías decoloniales se identifica como “zona del no ser” (Fournier, 2015). En este sentido, una pregunta que debe plantearse es: ¿qué es necesario para que una persona emerja como un ser humano inteligible? Y más precisamente, ¿qué es necesario para emerger como un o una estudiante objeto de reconocimiento en el contexto de la educación secundaria?

La afirmación de la sexualidad se inscribe en un sinnúmero de limitaciones que afectan al proceso de socialización y a sus instituciones, en particular la familia, la escuela y la comunidad. El estudiantado a quien se entrevistó, tiene opiniones diferentes sobre lo implica la permanencia en las escuelas secundarias de Costa Rica, en razón de no ser personas heterosexuales o cissexuales. En algunos casos se señala que la secundaria, así como sus hogares, representan un lugar amenazador debido a su identidad u orientación sexual, mientras que, en otros, constituye es un lugar de acogida, en contraste con el entorno adverso de sus hogares.

Un aspecto significativo en varias entrevistas es que, en lo que respecta a sus opciones sexuales, los primeros años de la secundaria parecen ser más difíciles que los últimos. Esta

condición parece ser comprensible, si consideramos que el comienzo de la secundaria coincide con la adolescencia, momento en el que suelen surgir muchos conflictos en torno a la identidad. Ciertamente, como señala Rivera (2007), las creencias y los significados sobre la sexualidad en la adolescencia tienden a estar ligados a las interacciones dentro de los grupos de jóvenes, incluyendo las que tienen lugar en los entornos educativos.

Sin embargo, es necesario ser conscientes de que, en esta vía de identificación, la escolarización no es un proceso neutro. Por el contrario, argumentaremos que el sistema educativo trabaja activamente para dessexualizar al estudiantado de acuerdo con una jerarquía particular, lo que podríamos denominar “una axiomática de la edad”. Es decir, que la edad pasa a ser una suerte de índice del potencial de sexualización del cuerpo, determinando también la legitimidad de ciertas formas de placer. Como ha afirmado Rubin (2011), las jerarquías sexuales funcionan de manera similar a los sistemas ideológicos de racismo, etnocentrismo, chovinismo. En este caso, la estructura de poder corresponde al sistema ideológico del adultcentrismo.

Desde la perspectiva *queer* a la que apunta Britzman (2005), el estudio de los límites implica dilucidar lo que es pensable y lo que no lo es en el paisaje de la escuela secundaria. En otros términos, se requiere determinar cuáles son los límites de la enunciación. El siguiente pasaje es la respuesta de un estudiante a la pregunta: ¿has recibido algún tipo de apoyo de los representantes de la secundaria en relación con tu orientación sexual?

Apoyo no: ↑ (.) o sea no es como que: (.)^{ac}no no no↑^{ac} (.) es que no hay como: (.) cómo le digo (-) es que: (.) o sea *no tuve ningún problema con la institución* pero tampoco es como que me ayudaron (.) o sea no me apoyaron ni nada no es como que yo dije ay si como (.) la administración me ayudó o algo así, no (Est. 2)³.

³ Para la transcripción de las entrevistas se utilizó un sistema basado en las convenciones definidas por Calsamiglia y Tusón (2007), con el acometido de captar la singularidad elocutiva en las respuestas brindadas por parte de las personas entrevistadas. En este sistema se emplea ortografía estándar, aunque se representan las maneras particulares de hablar si alguien utiliza una variedad lingüística muy marcada. No se utilizan signos de puntuación, pero los reguladores y los signos de duda se transcriben como es habitual. (¡! y ¿?).

Este extracto expone diferentes elementos relativos a los límites de la enunciación de la sexualidad de las personas jóvenes en la secundaria. Resulta sorprendente cuando el estudiante afirma que no tuvo ningún problema con la institución, dado que reitera, a lo largo de la frase, que nunca tuvo ningún tipo de ayuda (palabra que evoca la idea de una situación de riesgo o peligro) durante su permanencia en el colegio. Además, las vacilaciones en el discurso del estudiante sobre su percepción del papel de la secundaria (un aspecto que queda claro con el modo de expresión en circunloquio), refleja lo inefable que resulta hacer referencia a la completa falta de apoyo por parte de la institución.

Ante esta aparente contradicción se hace necesario preguntarse: ¿qué podría significar tener un problema con la institución? ¿Y cuál es el papel esperado de una institución educativa que podría implicar un auténtico problema para una persona LGBT+? No sería descabellado afirmar que, en este contexto, "tener un problema" equivale a ser objeto de abuso o rechazo, y especialmente de manera violenta o escandalosa. En este sentido, la ausencia de tal acción material se concibe como una no-acción; sin embargo, es una acción en sí misma, que conlleva claramente efectos micropolíticos relacionados con el uso de los cuerpos y la localización de los deseos.

La mera oportunidad de contar persona adulta en la institución con quien hablar de un problema o intervenir en una situación conflictiva podría ser la clave para evitar que estudiantes pertenecientes a minorías sexuales sufran algunos tipos de violencia como el acoso escolar o sexual, para reducir el número de abandonos escolares o incluso para prevenir los intentos de suicidio. En este sentido, hay que considerar el hecho de que, al no tener la

Los códigos utilizados son los siguientes:

(.) Indican pausas

: Indican alargamiento vocálico o silábico.

- Indica truncamiento de la palabra.

- Indica truncamiento de la palabra.

[] Alrededor de un fragmento indica que esa secuencia se solapa con las palabras de otro participante, que se reproducen también entre corchetes.

MAYÚSCULA Mayor énfasis por parte de la persona entrevistada

posibilidad de expresar las propias elecciones sexuales, se producen diferentes consecuencias subjetivas, especialmente las relacionadas con la expresión de la subjetividad.

En Costa Rica, el centrismo político y los imaginarios de neutralidad, pacifismo y tolerancia son características muy importantes de la idiosincrasia del país. De acuerdo con estas coordenadas ideológicas, la omisión es un eje fundamental para entender la fijación de límites a la sexualidad en los contextos educativos (Jiménez y Oyamburu 2009). De esta manera, el "no hacer nada" se convierte en una representación de la frase "no tomar partido", una máxima que configura una positividad política que refuerza la quimera cultural de la imparcialidad (véase el análisis de la metáfora del docente que enuncia "no meter la cuchara", que aparece más abajo).

Si bien es cierto que "no hacer nada" es una posición bastante normalizada en el escenario educativo costarricense, está lejos de ser la única. Aunque existe un número importante de autoridades del MEP que promueven la igualdad y el respeto a las diferencias, en muchas interacciones cotidianas persiste una visión contrastante de las conductas del estudiantado de acuerdo con sus elecciones sexuales, como revela el siguiente extracto:

yo: empecé a: (.) a salirme del clóset conmigo misma primero (.) y todo era muy cerrado ahí ↓ [en el colegio] (.) entonces no se permitía ver en los pasillos agarrados (.) de la mano o usted decía bisexual homosexual o algo así y era (.) un bum↑ (.) no encontraba apoyo usted por ningún lado ↓ (Est. 6).

Aquí, la ausencia de apoyo es de nuevo un tema central en la percepción de la estudiante, un aspecto que reafirma que el estudiantado tiene importantes expectativas en relación con las posturas que asume la institución. De acuerdo con este hecho, en este caso, tratamos dos temas importantes que forman parte de la vida cotidiana de adolescentes en sus espacios de sociabilidad: la demostración física de afecto y la enunciación pública de sus deseos sexuales.

Teniendo en cuenta el enfoque foucaultiano sobre la idea arqueológica de las *condiciones de posibilidad* (Foucault, 1972), debemos preguntarnos qué tan factible es hacer manifiesto y de manera propicia -en un contexto esencialmente esquivo a la diversidad sexual-, estos elementos de la vida cotidiana mencionados anteriormente. Es decir, sin ese sentimiento sistemático e insidioso de miedo y vergüenza que parece recubrir su enunciación. Además, la estudiante señala un aspecto muy importante al principio de la frase, cuando habla de su proceso de salida del closet ("conmigo misma"), inmediatamente hace referencia al espacio escolar por medio del deíctico "ahí", estableciendo así una estrecha conexión entre la subjetividad y el contexto social.

Ya se trate de la manifestación corporal de los afectos o de la afirmación de una orientación particular del deseo, el cuerpo es un punto de convergencia de esta relación. Lo que está implícito cuando el estudiante afirma que todo era tan cerrado en el colegio, lo que en realidad está en el centro de esta cerrazón, es una modulación específica de la forma de ver los cuerpos. Este ángulo particular de la mirada implica una cosificación de los caminos de género que refuerzan los binarios somatopolíticos de hombre/mujer, masculino/femenino que constituyen, siguiendo a Wittig (2007), una herramienta para avalar el contrato social heterosexual.

Cuando se trata del cuerpo, casi en forma de tira de Moebius, la distinción entre el aparente "interior" de la subjetividad y el "exterior" de las interacciones sociales se vuelve borrosa. De manera similar, Merleau Ponty señala que:

"más que una mente y un cuerpo, el hombre [sic] es una mente con un cuerpo, un ser que sólo puede llegar a la verdad de las cosas porque su cuerpo está, por así decirlo, incrustado en esas cosas (...) todos los objetos externos: sólo podemos acceder a ellos a través de nuestro cuerpo. Vestidos de cualidades humanas, también son una combinación de mente y cuerpo" (2004, p. 456).

Por consiguiente, si el cuerpo está incrustado en las cosas, los cuerpos externos también están incrustados en el cuerpo, es decir, que accedemos a ellos por medio de nuestro propio cuerpo, y la sustancia de este arraigo está hecha de nuestras propias impresiones subjetivas del mundo. Como veremos a continuación, el cuerpo es un terreno privilegiado para la constitución de la subjetividad y la instanciación del deseo.

Con el propósito de explorar la naturaleza de este terreno fenomenológico, en el siguiente pasaje el estudiante entrevistado -que se identifica como una persona no género binaria-, narra su experiencia sobre el uso del uniforme en la secundaria.

Recuerdo que las chicas podían usar pantalón↑ y enagua (.) y: a mí no se me dejó usar pantalón corto que quería usar (.) sino solo pantalón largo (.) entonces son cosillas que (.) diay a veces usted dice como (.) es quizá solo ropa o es una estupidez pero siento que no (.) o sea las personas siempre quieren verse y sentirse de alguna manera (.) y: no debería aniquilarse ni mutilarse el sentir ni el criterio propio: ni nada de eso (Est. 1).

En Costa Rica, el uso del uniforme es una medida obligatoria que muchas veces suele justificarse con el argumento de que gracias a él es posible borrar las diferencias de clase social, una lógica que no sólo es falaz, sino también contraproducente. Como señala Leck (2005), de la misma manera que la aspirina esconde un dolor de cabeza, el uniforme escolar esconde la necesaria exhibición de las diferencias existentes a nivel de la posición social y las normas culturales. Dando un paso adelante, para la autora, esa máscara que constituye el uniforme, se vuelve en realidad un impedimento u obstáculo para la erradicación de la inequidad.

Como indica Le Breton (2018), hablando de los rituales de las inscripciones corporales en las diferentes sociedades, la marca sociocultural del cuerpo puede realizarse mediante una escritura directa del colectivo sobre la carne del sujeto, que puede hacerse como una sustracción, como una deformación o como una adición. Argumentaremos que la vestimenta,

como -adición por excelencia al cuerpo- en las culturas occidentales, es una escritura directa registrada no en la carne del sujeto, sino sobre esta.

En este caso, queremos llamar la atención sobre el hecho de que, más allá de la abrumadora dicotomía de género que valúa de manera diferenciada aquellos cuerpos codificados como "chicos" y "chicas", para que tal vivificación sexual se produzca en esta etapa educativa, el colegio debe funcionar como un dispositivo de visibilidad de género. Por lo tanto, el reconocimiento de los cuerpos se inscribe en un campo visual en el que la ambigüedad sexual está prohibida, excluida o marginada. No cabe duda de que la escuela no es la única entidad que ejerce este tipo de efecto, pero sin duda es una de las más significativas, habida cuenta del complejo período de la vida representado en la adolescencia. Además, como menciona el estudiante: "la gente siempre quiere verse de cierta manera". Una afirmación que resulta tanto más precisa cuando hablamos de las expectativas de las personas jóvenes.

La siguiente y última intervención de un estudiante que abordaremos en este apartado, muestra de forma diáfana la incursión de este dispositivo de visibilidad del género a nivel de la subjetividad.

Básicamente viví una máscara ↓ (.) viví con una máscara todo el colegio (.) por ellos (.) por mi familia (.) porque todo el mundo en mi pueblo [un pueblo ubicado en una provincia periférica] conoce a mi familia porque es un pueblo chico, infierno grande (.) entonces por ellos (.) por sus amistades (.) no puedo (.) no puedo (.) no puedo (Est. 9).

Este extracto de la entrevista corresponde a un joven transexual que, en el momento de la comunicación, estaba en su primer año de universidad. Aunque si es cierto que en Costa Rica no hay suficientes investigaciones sobre la transfobia en el sistema educativo (Carvajal, 2018), el proceso de transición suele ser en términos bastante amenazantes durante la etapa de formación media, por lo que muchas personas trans deciden dar ese paso hasta llegar a la universidad (Acuña, 2016). Esta indicación corresponde claramente con el planteamiento del

estudiante, quien afirma que, para él, la permanencia en el colegio fue un "infierno grande" en un "pueblo chico".

El símil de la máscara muestra una representación característica del estudiantado de secundaria LGBT+ en Costa Rica, especialmente en lo que se refiere a la identidad sexual. El comportamiento de ocultación resulta ser una alternativa común, en algunos casos a causa de rechazo de los demás y en otros debido a la imposibilidad de afirmar una identidad no cissexual frente a las lógicas panópticas de género. Como observan Puche et. al (2013), en lo que respecta a las adolescencias trans, la invisibilidad y la violencia están estrechamente vinculadas. La ausencia de referentes de la vida real a los que admirar, el silencio en el colegio respecto a la diversidad de opciones sexuales y de género, y el temor al rechazo por parte de la familia y el entorno, son algunas de las formas de violencia silenciosa que sufren los chicos y las chicas trans antes de reconocerse como tales y hacerse socialmente visibles.

En este sentido, diremos que estar dentro del ámbito de un dispositivo de visibilidad de género, es colocar el cuerpo en una zona de inclusión-exclusión, similar a la noción derridiana de la *ontotopología* (Derrida 1994). En dicha noción se vincula el valor ontológico del *ser* con un determinado *topos*, localidad o territorio. En consecuencia, el colegio funcionaría, en este caso, como un aparato colectivo que tiene la tarea de imprimir algunos valores de género que, por lo tanto, desterritorializan esas formas de ser que no se corresponden con el ideal cissexista de cuerpo.

Voces de docentes sobre la diversidad sexual

En la sección anterior, analizamos la forma en que estudiantes con una orientación no heterosexual o una identidad no cissexual conciben su permanencia en la secundaria, prestando atención al estudio de los límites institucionales, en particular los relativos a la modelación de los cuerpos y las restricciones del deseo. Y otro aspecto importante fue la forma en que estudiantes subjetivamente aprehenden este tipo de restricciones. En el presente

subapartado, trataremos las construcciones discursivas de docentes de secundaria sobre la diversidad sexual.

Los tropos son figuras retóricas que expresan ideas con significado figurativo, y son un recurso común en el discurso de docentes a quien se entrevistó. Las metáforas constituyen un tipo particular de tropo que conlleva una comparación táctica que permite pasar una idea con un sentido claro a otra con sentido figurativo. Según Lakoff y Johnson (2003), las metáforas impregnan nuestra vida cotidiana -no sólo nuestro lenguaje, sino también nuestro pensamiento y acciones-. A continuación, presentaremos algunos fragmentos que utilizan metáforas que forman parte del acervo idiomático costarricense, y que también son decisivas en cuanto a la posición del personal docente en relación con la diversidad sexual.

De ese tema [diversidad sexual] no se habla [en la escuela] (.) a pesar de que uno sí ve: (.) ciertos (.) ya sabemos cu:ales son los comportamientos de una persona (.) ya sea: (.) este: gay o lesbiana verdad (.) uno ve (.) verdad los: los: parámetros o los estereotipos podríamos decir que uno podría ver en (.) pero es: completamente (.) un tema: (.) un tema tabú (.) y *yo jamás meto la cuchara* verdad porque yo soy (.) porque uno ve como: como: di...- por ejemplo (.) *podía (.) quedar mal si metía la cuchara* ↓ (.) (Prof. 3).

Partiendo del principio según el cual el discurso es un tipo de interacción (Van Dijk, 2004), este acercamiento es en gran medida evocador de las interacciones del profesorado frente a la diversidad sexual. "Meter la cuchara" implica asumir una posición clara, que es precisamente lo que se elude tácitamente en esta afirmación. Teniendo en cuenta que las situaciones de acoso por identidad de género y orientación sexual se incrementaron en todo el país en el contexto de la última campaña electoral (Chacón, 2018), esta postura resulta bastante perniciosa. Además, como se muestra en el apartado anterior, la necesidad de apoyo por parte de representantes del colegio constituye un tema de gran importancia para el estudiantado.

Volviendo a la intervención anterior del profesorado y situándonos en el marco de la pedagogía *queer*, se hace necesario plantear las siguientes preguntas: ¿Con quién decidimos congraciarnos? ¿Y con quién decidimos asociarnos? No tomar una posición y no hacer nada, podría ser tan diversofóbico como cualquier acción en sí misma. *Queerizar* el colegio significa que necesitamos docentes dispuestos a dar una "mala impresión" y aliarse con la diversidad. Además del imperativo de evitar tomar partido, parece haber una especie de supuesta regla deontológica que implicaría que ser buen o buena docente significa no meterse en asuntos personales, que vendría a ser justo lo contrario a lo que supondría un acercamiento *queer*.

"No meter la cuchara" es también una ilustración del imaginario costarricense de neutralidad, históricamente relacionado con la idea de pacifismo e iconizado en la fórmula lingüística de "pura vida". Ser "pura vida" refuerza la idea de "imparcialidad", generalmente entendida en el país como un valor cultural plausible.

El siguiente fragmento combina una perífrasis que conlleva otra alusión metafórica clave en relación con las reacciones hacia la implementación de programas sobre Sexualidad y Afectividad del Ministerio de Educación Pública.

Lo que yo sí siento es no *darles como tanta pelota*, porque yo siento que *al darles tanta pelota lo que se les (.) siento yo verdad (.) que lo que hace es que los demás hacen como a experimentar (.)* entonces eso es lo que ha hecho que salgan tantas personas eh: con diversidad de género (.) o sea (.) *se les da tanta pelota (.) entonces ya a nadie le da miedo explorar (.) a nadie le da miedo (.) probar otras cosas* (Prof. 4).

Mediante la transferencia de significados, las metáforas crean y recrean un sentido común, configurando un sentido general a partir del cual un aspecto de la realidad se hace observable, totalmente visible para todos (Roman, 2007). Al igual que en el caso de "no tomar partido", la frase "no darles pelota" representa un eje clave en la disputa del imaginario social

costarricense en torno a la condición de ciudadanía, pero también en torno a la condición de estudiante.

El planteamiento explícito por parte del docente muestra que el otorgamiento de derechos a quienes históricamente no han tenido ciertos derechos, se convierte en un peligro potencial de descomposición del imaginario cissexual y heteronormativo que, una vez más, resulta perturbador con respecto a la configuración del significante de "paz". Es común escuchar en los discursos políticos de nuestro país que la excepcionalidad del carácter cívico nacional costarricense se erige orgullosamente gracias a la ausencia de ejército en el país. Al mismo tiempo, se suele decir que "nuestro ejército son nuestros estudiantes", frase que se pronuncia, no por casualidad, únicamente con el género gramatical masculino.

Concebir al alumnado como un sustituto simbólico de las fuerzas armadas, hace que sean necesarios ciertos requisitos para llevar a cabo este tipo de permutación. Es evidente que el miedo es utilizado como un instrumento biopolítico de coerción, de una manera muy similar a la propuesta por Foucault (1977) en *Vigilar y castigar*. Lo que queremos destacar aquí es que esta propuesta cobra sentido, en la justa medida en que se enuncia para dar cuenta del papel de las instituciones educativas y de lo que se supone que es su función.

Un aspecto crucial de esta intervención es cuando el profesor señala lo que representa para él un peligro en relación con "darles tanta pelota" al estudiantado LGBT+. Su concepción conlleva un estigma fundamental, que es que la atención dedicada a las necesidades de estudiantes es una puerta de entrada a la experimentación sexual. Así pues, la experimentación equivale a la "diversidad de género", la cual se convierte en su discurso en un tipo de experiencia estudiantil que a todas luces deben temer.

Como señala Gilman (1994), refiriéndose a los estereotipos sobre los homosexuales en el contexto del VIH, la estigmatización define el límite de la contaminación, limitando el riesgo de contagio a un grupo minoritario y confinando así los temores de la mayoría sobre su vulnerabilidad a la propagación del supuesto peligro. En nuestro país, este tipo de enfoque

se fortaleció con gran intensidad desde el momento en que los grupos conservadores popularizaron la noción de "ideología de género", un significante vacío que sirve para oponerse a todo lo que resuena a libertad sexual.

Contrario a la idea que presupone esta estrategia ideologizadora, el colegio no es un simple agente de transmisión de conocimientos, como presupone la lógica de la educación bancaria (Freire, 2015), sino que también es un espacio de socialización y, por lo tanto, de experimentación. El siguiente conjunto de intervenciones muestra un posicionamiento aparentemente menos taxativo en este punto, pero que termina reproduciendo la misma lógica. Una profesora, hablando del tema de la orientación sexual, afirma lo siguiente:

Es una elección íntima (.) PRIVADA es decir eso (.) yo les digo a los chiquillos díganme algo (.) el heterosexual tiene que andar aquí con un papel que diga soy heterosexual (.) digo *¿por qué el gay tiene que decirlo?* (Profesora 10).

Y en cuanto a las medidas que deben tomarse en relación con la diversidad sexual, otra docente señala:

Que se eduque a la sociedad ↑ y se eduque a ellos como (.) muchas veces quiero explotar y como se dice vulgarmente (.) *salí del closet y salí bailando* (.) y no se trata de eso (.) *se trata de* (.) *tener una conducta acorde* (Profesora 6).

Es evidente que estamos ante una falacia que consiste en poner al mismo nivel la atribución de la heterosexualidad, una orientación sexual validada y hegemónica, frente a cualquier otro patrón de vinculación sexual. Como señala Serano (2009), en general sólo nos identificamos con aquellos aspectos de nosotros mismos que están marcados, porque son esos aspectos con los que tenemos que tratar todo el tiempo, debido a los prejuicios de otras personas.

Por su parte, en ambos casos hay una lógica de atenuación del comportamiento que opera bajo las coordenadas de "sea, pero no sea". "Sea gay, pero no lo diga", "Salga del armario,

pero no con plumas", por lo que no se ve cómo exactamente esto podría representar una "salida del closet". La oposición visibilidad / invisibilidad es una de las principales reiteraciones en el discurso de docentes y quizás también uno de los aspectos más persistentes en la configuración idiosincrásica respecto a la neutralidad a la que nos hemos referido anteriormente.

Si tenemos en cuenta que el profesorado tiene un papel importante a nivel formativo, ya sea como figuras de autoridad o como agentes para el establecimiento de un determinado orden discursivo, argumentaremos que, de acuerdo con los enunciados aquí analizados, los márgenes de posibilidad del estudiantado LGBT+ se ven considerablemente en el contexto analizado anteriormente. En este sentido, y a manera de colofón, también cabe preguntarse: ¿Cómo es posible que se reconozcan aquellas subjetividades marcadas por la subalternidad? Spivak (1998) llamará la atención sobre este punto, al afirmar que es muy peligroso suponer que los sectores subalternos tienen voz y posibilidad de agencia, ya que la subjetividad esencial de estos otros está determinada por los discursos hegemónicos dentro de los cuales se construyeron. En este sentido, cabría preguntarse, ¿qué tan factible resulta *ser* en determinados espacios educativos cuando se asume una posición de disidencia sexo-genérica?

La trangeneridad: Miradas de docentes y estudiantes

En este apartado se abordará específicamente un aspecto relacionado con la diversidad sexual, a saber, las formaciones discursivas que atañen al ámbito de la transgeneridad. Esta circunscripción atiende fundamentalmente a la importancia que adquirió la temática *trans* en el trabajo de campo desarrollado, así como por la valoración de la importancia que ha venido adquiriendo esta temática en el contexto local y global.

Sobre este aspecto, cabría decir que los cambios paulatinos que han venido experimentando sociedades como la costarricense, en lo que se refiere a patrones de género y vivencia de la sexualidad, han hecho que las existencias *trans* tengan cada vez mayor presencia en el espectro cultural contemporáneo. Como señala Stryker (2017), han confluído muchas tendencias culturales, condiciones y circunstancias históricas para que las personas *trans* estén cada vez más presentes en distintos ámbitos sociales.

De acuerdo con la autora, algunas personas creen que el número de personas *trans* está en aumento y explican que esto ocurre ya sea por factores biológicos, por el aumento en la visibilidad que conlleva el uso expansivo del Internet o por el cambio en los sistemas de género, inducido por el contacto intercultural que conlleva la globalización. De cualquier forma, es un hecho que existe una mayor presencia *trans* en la contemporaneidad, razón por lo cual conviene preguntarse cuál es su emplazamiento en el contexto educativo del colegio.

La excepción trans

A pesar de que se han venido gestando determinados cambios culturales que han contribuido a que exista mejores condiciones para las personas sexualmente diversas, así como políticas afirmativas para garantizar el respeto a los derechos humanos, el binarismo sexual pareciera ser un aspecto en cierta medida ineluctable en el acontecer cotidiano de algunas instituciones educativas. Algunas de las intervenciones por parte de docentes y estudiantes que participaron en el presente estudio, dan cuenta de este, en nuestro criterio, pertinaz posicionamiento.

En lo que respecta al profesorado, un primer aspecto que llama la atención es la forma en la que se nomina o designa la presencia del estudiantado *trans* en las instituciones:

Dentro del colegio, este año (.) **se nos han dado ya dos casos de transgénero** (.) no (.) **tenemos ya tres casos de transgénero** (.) este (.) *tenemos personas con* (.) *con* (.) *eh: (...) situaciones sexuales pues diferentes* (.) *verdad* (.) nos han capacitado

dentro de la institución (.) nos han dicho tenemos que ^{ac} respetarlos, tenemos que aceptarlos verdad ^{ac} (.) ha habido cierta resistencia por algún (.) grupo de profesionales (.) no así por mi persona hasta el momento (.) verdad (Prof. 6)

El hecho de nombrar a estudiantes *trans* como “casos” podría bien resultar un aspecto anodino, de no ser por la proximidad semántica que tiene el concepto de *caso* en el campo médico, así como la larga historia de patologización de la que han sido objeto las personas *trans* por parte de las disciplinas *psi* (Di Segni, 2013). Por su parte, el hecho de que hayan “personas *con* situaciones sexuales diferentes”, en lugar de personas que *son* sexualmente diversas, evoca la idea de la transgeneridad como algo transmisible, o bien de una condición de la que son portadoras unas pocas personas. Las personas *trans* se constituyen, de esta forma, en “casos” específicos (¿aislados?), que necesariamente han debido ser detectados por algún aparato de verificación visual. En este sentido, la noción de *caso*, coadyuva a localizar y fijar la extrañeza que produce la subversión del binario masculino – femenino.

Por su parte, un elemento que tiende a reiterarse en las respuestas de las personas entrevistadas consiste en afirmar que el tema de la diversidad sexual es en términos generales bien abordado en los colegios o que no supone mayor disrupción dentro su funcionamiento habitual de la institución. A pesar de ello, la evocación de lo *trans* pareciera desdecir esta pretendida afabilidad y pasa a convertirse en esa suerte de condición liminar que hace la excepción a la “regla”. Pasaremos a analizar algunos enunciados que dan cuenta de esto.

En realidad, en relación al tema de diversidad sexual, yo siento una gran, una apertura por parte de los estudiantes muy significativa, hay una mentalidad muy abierta en este colegio, por parte de los estudiantes y bastante respeto, *sí, se han notado unos casos particulares, hubo un poquito de discriminación para él: para la estudiante que es una mujer transgénero, pero para los demás no hay ningún problema por parte de los estudiantes, incluso a los hombres transgénero*, los dos que tenemos aquí, no hay ningún problema y con respecto a los que son homosexuales y lesbianas, todas están muy bien y básicamente esa es la población

diversa que tenemos aquí y por parte de los docentes, en general la apertura es bastante grande (Prof. 7).

La construcción de esta frase devela algunos elementos relevantes que conviene destacar y que pueden subdividirse de la siguiente forma: a) una valoración del ambiente general de la diversidad sexual en el espacio colegial, b) el establecimiento de una excepción a dicha valoración general y c) la reafirmación de la valoración general inicialmente formulada. Sin lugar a dudas, el punto de inflexión de la intervención es la referencia al “caso particular”, pues la misma socava el sentido de la argumentación general, aspecto sobre el cual se pueden derivar distintas vetas de análisis.

Una primera veta se refiere a que la transgeneridad pareciera tener un estatuto aparte respecto a otras denominaciones que atañen a la sexualidad, en particular la transexualidad femenina. De ello da cuenta el contenido de la última afirmación en la que se indica que no hay ningún problema con las personas sexualmente diversas, en el sentido de que no son objeto de discriminación, para seguidamente enfatizar que dicho señalamiento aplica “incluso a los hombres transgénero” que hay en la institución. La partícula “incluso” permite incorporar un aspecto que se quiere destacar, y cuyo principal objetivo en este caso consiste en mostrar que la transexualidad gozaría de las mismas supuestas prerrogativas que las demás manifestaciones de la diversidad sexual presentes en el colegio. Atendiendo a la analítica discursiva a la que apuntábamos anteriormente, habría que decir que este enunciado resulta plausible en la justa medida en que acredita lo contrario, a saber, que lo *trans* no sería en este contexto equiparable a otras manifestaciones de la diversidad, sino que requiere de un encaje particular dentro del entramado discursivo institucional.

Una segunda veta de análisis apunta a que se describe la magnitud de estas manifestaciones de rechazo mediante el adjetivo diminutivo un “poquito”. En ambos casos se trata de recursos pragmáticos que mitigan el valor de lo dicho y adquieren sentido si son leídos en contraposición al trato que se dice que se brinda al resto de personas sexualmente diversas. Por otra parte, la persona entrevistada aparte de no utilizar la denominación genérica

correspondiente a la estudiante referida, caracteriza la discriminación de la que esta fue objeto como “un caso particular -con lo cual se podría inferir que se trata de un caso aislado que poco dice del común denominador del trato a las personas sexualmente diversas.

Por su parte, la siguiente intervención describe la formulación realizada por la docente anteriormente citada y en esta misma medida contraria la idea de un común denominador de receptividad a lo diverso, mostrando cómo efectivamente la transgeneridad femenina resulta en gran medida disruptiva en el contexto institucional:

Para serle franca: (.) en este colegio (.) como que eso no: (-) [toma aire] no se está dando muy bien (-) se lo digo con toda honestidad (.) verdad (.) como que se dé muy bien no se da inclusive la- **una de las profesoras nuevas (.) jovencita y de todo de ciencias (.) ha tenido un gran choque con uno de los transgéneros (.)** ella dice que no es por eso (.) que es porque él es muy malcriado (.) o: más bien es malcriada (.) porque él se hizo (.) de hombre a: mujer (.) verdad (.) esos son alumnos míos (.) tengo dos transgénero en mis grupos (Prof. 9)

De esta forma, de lo que se trata aquí es de dos escenificaciones de lo diverso, que podríamos explicar retomando el conocido diagrama *La jerarquía sexual: la lucha por dónde trazar la línea divisoria* de Rubin (2011), en el cual ilustra (mediante un continuum que va de lo “mejor” a lo “peor”), la necesidad de mantener una frontera imaginaria entre el sexo bueno y malo. El planteamiento de la autora consiste en decir que la mayor parte de los discursos sobre sexo, ya sean estos religiosos, psiquiátricos, populares o políticos, delimitan una porción muy pequeña de la capacidad sexual humana calificando de segura, saludable, madura, santa, legal o políticamente correcta. En contraparte, la idea de la frontera vendría a separar a estas del resto de las conductas eróticas, a las que se considera peligrosas, psicopatológicas, infantiles, políticamente condenables u obra del diablo.

En este esquema, las personas transexuales se ubican en el extremo de “lo peor” que configura el “sexo malo”. Ahora bien, para Rubin (2011), en lo fundamental, la discusión

versa sobre "dónde trazar la línea divisoria" y determinar a cuáles actividades o características se les podría permitir cruzar la frontera de la aceptabilidad. En nuestro criterio, este es justamente el punto medular para dirimir la intervención antes citada. El discurso de la docente entrevistada remite a la idea de una frontera de la diversidad en la que lo *trans*, en sentido general, se ubica en el borde de lo aceptable, como evidencia el enunciado en relación con los hombres *trans*, mientras que la transexualidad femenina no supera el umbral de admisibilidad de lo diverso.

Con miras a tratar de disgregar la forma en que opera esta localización diferenciada, abordaremos a continuación un aspecto que consideramos central para comprender el modo en que es asido lo *trans* en los contextos educativos que formaron parte de la presente investigación y que concretamente se refiere a la manera en la que son mirados los cuerpos *trans*.

Cuerpos trans, cuerpos que se miran

En este subapartado, partimos del hecho de que "el cuerpo ha sido el testimonio silencioso de una realidad pedagógica y social que lo ha dominado, uniformado, manipulado, militarizado, castigado o incluso mutilado" (Huertas, 2016, p. 126). Correlativamente, concebimos que la mirada constituye un elemento medular para comprender los distintos emplazamientos de los cuerpos *trans* en el colegio, que históricamente ha sido un espacio bastante indómito para todos aquellos cuerpos que no se adaptan a las características socialmente estipuladas para las categorías de "hombre" y "mujer".

Como señalan Corbin, Courtine y Vigarello (2005), la historia del cuerpo es indisociable de la manera en que se lo mira, de suerte que:

Unos escrutan la evolución del estatuto de observador y los modos de educación de la vista y otros la retórica de la visibilidad, es decir, el discurso dedicado a los efectos y los peligros de la visión, los límites de lo observable,

a todo lo que da ritmo al debate entre la censura y la audacia de la vista (p. 194).

Estas puntualizaciones sobre las formas en que se mira el cuerpo a lo largo de la historia resultan, en nuestro criterio, atinadas, pues constituyen una ventana para pensar los modos en que se dirige la mirada hacia las personas *trans* y la forma en que se instruye el acto mismo de mirar en un espacio – tiempo determinado, que en esta ocasión se refiere al ámbito institucional del colegio y a la actualidad medio cultural costarricense.

Hoy por hoy, pensar los centros educativos como instituciones totales, en la forma en que plantea Goffman (2001), podría resultar algo desmesurado, especialmente por hecho de que la idea de totalidad pareciera no encajar con los arreglos modernos que tienen los actuales espacios educativos, aspecto especialmente evidenciado por la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, las instituciones educativas siguen siendo espacios destacados en lo que se refiere al control y ordenamiento de los cuerpos, las cuales concomitantemente desarrollan formas -que pueden ser más o menos dúctiles- para la inspección y el encauzamiento de las trayectorias corporales, pero que finalmente tiene una impronta subjetiva.

Consideremos que esta relación entre corporalidad y control institucional constituye un aspecto insoslayable para el análisis de lo *trans* en la secundaria, pues no se puede eludir la cuestión corporal de las prácticas educativas, en tanto “es en el cuerpo donde residen la mayor parte de los desasosiegos que padecen los adolescentes” (Huertas, 2016, p. 122). En este sentido, argüimos que la aprehensión del cuerpo por medio de la mirada, es la vía por antonomasia para cernir las manifestaciones de ambivalencia sexo-genérica en el espacio del colegio. De ello da cuenta en siguiente fragmento:

Esto (.) que puede ser difícil (.) esa: esa transición porque a veces (.) piden cosillas (.) que: est...- *en el momento no se pueden* por ejemplo (.) hay un hay un joven (.) que: que él dice sentirse mujer él se identifica con el sexo (.) femenino (.) pe:ro este:

para algunas cosas sí quiere ser (.) mujer pero para otras hombre verdad (.)
verdad entonces el pelo sí quiere dejárselo largo pero: no sé en otras: e: (.) no le
gusta que le digan ciertas cosas entonces tal vez tal vez lo difícil sería (.) como que
como están en ese: como están en esa transición a veces: (.) les sirve una cosa a
veces les sirve o:tra (.) por ejemplo (.) que: tal vez él se sienta mujer (.) entonces se
quiere poner aretes (.) verdad pero para otras cosas: sí es hombre (.) ent.- digámoslo
el: el: el que tengo yo que se llama **** verdad (.) él es mujer (.) de nacimiento (.)
el: ahora es e: (.) es hombre (.) entonces aquí: el reglamento dice que los hombres
no pueden usar aretes (.) verdad y: él quiere ser hombre (.) él se identifica con el
sexo masculino (.) pero sí quiere usar aretes (.) entonces como ahí: tal vez esa es la
dificultad pero ya sí: como persona no veo ninguna dificultad por lo menos aquí
(Prof. 2)

El aspecto más relevante de este fragmento tiene que ver con lo que el docente entrevistado denomina la “transición”, que es, por demás, uno de los aspectos que genera con más frecuencia resistencias a la hora de abordar el amplio espectro de lo *trans*. Y, como se puede colegir a partir de este enunciado, el elemento que, este caso produce una mayor dificultad, se refiere no tanto a la denominación identitaria, sino más bien a la manera en la que la misma es encarnada.

Algunas de las preguntas que con mayor frecuencia ocupaban a Michel Foucault (2001) en sus estudios sobre la sexualidad, tienen que ver con el hecho de ¿por qué tan continuamente el Occidente se ha interrogado respecto a la verdad del sexo y le exige a cada quien que la formule para sí mismo? Y, a su vez, ¿por qué ha querido con tanta obstinación que nuestra relación con nosotros mismos pase por esta verdad? Todo pasa como si de alguna forma las elecciones de una persona adolescente, las cosas que quiere respecto a sí misma, resultaran en alguna medida definitorio respecto a su identidad, una fórmula que podría rezar más o menos así: “dime que deseas y te diré quién eres”.

Así, otro aspecto central de esta elocución tiene que ver con la legitimidad de la identidad deseada, que pasa ya no solo por las cosas que se quiere, sino por la consistencia de dichas elecciones. Esta es una idea generalizada que comúnmente toma la forma de una recusación y se asemeja a lo que Butler (2015) denomina la “diagnosis del género”, según la cual, se asume que podemos experimentar el sexo sin considerar las ventajas sociales de ser de un determinado sexo. Más específicamente, nos dice Butler, “si el sexo se experimenta dentro de una matriz cultural de significados, si llega a tener un significado y un sentido en referencia al mundo social en un sentido amplio, ¿podemos entonces separar la experiencia del «*sexo*» de su significado social, incluyendo la manera en la cual el poder funciona a través de dichos significados?” (p. 139). E incluso, llevado a un plano mucho más intuitivo, es que acaso la identificación con determinadas manifestaciones del género no se corresponde con una estrategia que actuamos de manera cotidiana conforme a las circunstancias que nos presenta el contexto más próximo.

A este análisis tenemos que agregar la localización en el espacio del colegio. La verdad del sexo que en nuestra cultura indefectiblemente establece una pauta fundamental para la definición de ese *quien soy*, estaría dada por el necesario recorte de aquello que se quiere y que correspondientemente ha de acoplarse a las coordenadas del binarismo sexual. Así las cosas, pareciera que el ámbito de la institucionalidad, mediante una serie de regulaciones administrativas, refuerza la fijeza de los roles sexuales, aspecto que va más allá de un mero posicionamiento personal por parte de un docente. La frase en la que el docente señala que “piden cosillas que en el momento no se pueden”, muestra bastante bien el recorte que opera el colegio. Se trata, por lo tanto, de un mandato que está fundamentalmente referido a la manifestación de *lo posible* del cuerpo.

Ahora bien, es importante destacar que no todo recorte de la mirada redundará en alguna forma de discriminación, dado que existen experiencias tanto de docentes como estudiantes que muestran que otras retóricas de la visibilidad son posibles y, en consecuencia, que se puede hacer del colegio un espacio de acogida para lo diverso, fortaleciendo los lazos sociales que

se entablan en el espacio institucional. El siguiente extracto de la entrevista realizada a un estudiante ejemplifica dicho planteamiento:

Empecé a salir del closet en décimo y todo bien con mis amigos siempre (.) luego se lo comenté a la profesora de español (.) y ella es super abierta (.) super normal mis compañeros (.) aunque a algunos no se los contaba di algunos ya lo sabían porque di son cosas evidentes normalmente (.) pero es muy normal y ahí hay estudiantes todavía en el colegio que (.) **uno sabe que son homosexuales o lesbianas y trans (.) incluso que es muy normal (.) o sea en el colegio nadie (.) o sea todos se ven igual (.) ni siquiera se trata como un tema de que hay que verlo así [realiza el ademán de *entre comillas*] porque todo se ve muy normal** (Est. 7)

Esta intervención hace manifiesto un determinado recorte de la mirada en el que las diferencias percibidas en torno a la identidad u orientación sexual no supone un móvil para negar o denigrar el estatus de integrante de la comunidad estudiantil. Aunque es importante señalar que este recorte no siempre es sinónimo de “inclusividad”, puesto que en algunos casos no tener en cuenta las diferencias (el “todos somos iguales”) puede resultar lesivo para algunas personas, al encontrarse estas en una posición de subalternidad. No obstante, la forma en la se expresa el estudiante y, en especial, el énfasis en las fórmulas “todos se ven igual” y “todo se ve muy normal”, nos muestra una valoración más que todo favorable y que enfatiza la posibilidad de *ser* y *estar* desde la diferencia sexo-genérica en el espacio del colegio.

Hacemos hincapié en las *condiciones de posibilidad* que otorga el ámbito colegial, puesto que el reconocimiento de lo diverso no siempre resulta factible. La siguiente cita, que corresponde a la entrevista a un estudiante que se idéntica como no-género binario, retrata este punto:

Recuerdo también que tuve un compañero (.) muy femenino este: (-) al que le hicieron salirse del colegio (.) por tanto: abuso (.) y **recuerdo a una compa trans**

que no había transicionado pero que prefirió e: mantenerse con su (-) imagen de chico quizá para el mundo (.) pero ella misma sabía que: *en su momento lo iba a poder hacer* (.) en cuanto teníamos que: ir a un baño de chicas para hablarlo ahí (.) o sentirnos mejor porque no podíamos ir a un baño de chicos porque ya sabíamos lo que podía pasar (.) pero eh: sí muchas veces (.) le sacaron los profesores (Est. 1)

Como se puede constatar, el recorte visual que se hace aquí sobre la desviación del orden género-binario resulta muy poco halagüeño en comparación con la cita anteriormente destacada. Este extracto muestra de manera bastante cruda los efectos de esta circunscripción sobre el cuerpo que opera en el espacio institucional, como lo son el mostrar una imagen corporal que no corresponde con la identificación sexual deseada (“prefirió mantenerse con su imagen de chico”), la búsqueda de sitios seguros que se asemejan a escondites para poder apalabrar la inconformidad de habitar un lugar excluyente (el baño de mujeres como un espacio privilegiado para realizar deposiciones subjetivas), en contraposición a otros espacios que resulta amenazantes o potencialmente peligrosos (el baño de hombres como un espacio de excepción que da vía libre para la violencia “ya sabíamos lo que podía pasar”) hasta tener que abandonar la institución educativa (“le hicieron salirse del colegio”).

Todo lo anterior nos habla de una serie de estrategias de evitación y ocultamiento que apuntan particularmente a disimular los rasgos de una imagen genérica ambigua que se decanta por el lado de lo femenino. En este sentido, se trata de una sanción que atañe de manera directa a una performatividad femenina en un cuerpo genéricamente marcado como masculino, situación homóloga a la descrita por parte de una docente en la siguiente intervención:

Eh: bueno por ejemplo (.) sí **hubo un problema con la mujer transgénero porque le hicieron una boleta por llevar maquillaje** (.) y este: en ese momento el reglamento no está muy claro para este sector (.) entonces esa boleta se tuvo que anular y (.) y: **un poquito de rechazo por algunos docentes en específico que tienen la idea de que un hombre debe ser macho** (.) y cosas así (.) y: y di que no

aceptan (.) no aceptan este di (.) lo que está pasando con estas personas y básicamente ha sido eso (Prof. 7)

Sin lugar a dudas uno de los aspectos más importantes de esta cita tiene que ver con la “boleta” que se le hace a la estudiante. El Reglamento de Disciplina del Ministerio de Educación de Pública, señala, en su Artículo 6, en relación con la definición de la calificación de la conducta, aplicables tanto para primaria como secundaria, que se consideran entre otros elementos definidos por la Institución mediante la normativa interna, “las boletas disciplinarias remitidas al hogar durante el período correspondiente, las ausencias injustificadas, actitudes o *hechos que afecten a la comunidad educativa*, aún sin boleta emitida, escapes y llegadas tardías injustificadas, al inicio del día y entre lecciones” (MEP, s. f. p. 7).

De esta forma, la “boleta” constituye un instrumento especializado para consignar las infracciones disciplinarias por parte del estudiantado, la cual, aunque no resulte indispensable para dirimir una actitud o hecho que se considere que afecte a la comunidad educativa, representa el documento de consulta por excelencia para tal finalidad. En este caso, la contravención registrada se refiere específicamente al uso de maquillaje.

El uso de esta sustancia cosmética se convierte así en un elemento desestabilizador del ordenamiento sexo-genérico que dicta que la codificación biológica de “hombre” debe corresponder axiomáticamente con la designación cultural de “lo masculino” (siendo el vocablo “macho” el epítome de dicho emparentamiento). La misma operación (¿a la inversa?) entre la codificación biológica de “mujer”, respecto a la designación cultural de “lo femenino”. Tomando en cuenta el valor consignatario de lo ilícito que tienen las boletas disciplinarias, así como el canon sexo-genérico antes señalado, parece justo afirmar, tal y como plantea Bornstein (1994), que la estudiante antes referida es un sujeto *gender outlaw*, es decir una criminal del género.

En lo que respecta a los hombres *trans*, los efectos del marcaje visual parecieran no distar mucho de lo apuntado anteriormente, pues tal y como se muestra en la siguiente intervención, esta condición de estar “fuera de la ley del género” conlleva una serie de efectos que pueden persistir incluso hasta después de concluida la etapa de formación secundaria:

Hasta que llegué a la U y en la U decidí ser quién soy (.) y como que dejé atrás toda mi vida de [localidad en la que se ubica el colegio] (.) entonces **fue como un antes y un después de mi vida muy fuerte** (.) porque hasta el día de hoy sólo como mis mejores amigas (.) como cuatro o cinco (.) cuatro (.) son las que saben que me llamo **** (.) que cambié (.) que soy un chico trans y estoy en transición (.) mis demás compañeros no saben absolutamente nada de los cambios (.) por eso me da como pena ir a [localidad en la que se ubica el colegio] (Est. 9)

Este extracto muestra que, para el joven entrevistado, la etapa de estancia en el colegio y el espacio institucional en sí mismo constituyeron respectivamente un no-tiempo y un no-lugar para *ser quiera era*. Este es un aspecto con notorias implicaciones, puesto que “cuando la persona joven no tiene ni apoyo en su familia, ni tampoco se le acepta tal como es al compartir experiencias con sus compañeros o en su centro educativo, es cuando *la presión social provoca una estigmatización que marcará para siempre la evolución de su forma de ser*” (Huerta, 2016, p. 116).

De la mano con Bornstein (1994), el relato de este estudiante sobre su estancia en el colegio, tomado aquí como símil de la cárcel -en razón de su carácter manifiestamente coercitivo de la vivencia de la identidad sexual-, podría parecer el relato de un *exconvicto* que habla de lo que fue su pasaje por el sistema penitenciario, de no ser porque eso que fue, en alguna medida, sigue siendo. La *pena de volver* retrata, en buena medida, la idea de esa marca de estigmatización que se yergue en la forma de ser. En este caso, se trataría de una espacio-temporalidad subjetiva que hace que subsista algo del antes en el después. Para futuras investigaciones, cabría preguntarse ¿qué del colegio subsiste en la forma en la que se vivencia la subjetividad *trans* en la vida adulta?

La diversidad funcional: Análisis del discurso docente

El presente apartado se aboca específicamente al análisis del discurso de docentes en lo tocante a la diversidad funcional. El concepto de *discapacidad* es sin duda el que identifica con mayor facilidad todo un amplio espectro de características asociadas a la funcionalidad corporal y mental que, usualmente a nivel social, se vuelven objeto de diferentes formas de estigmatización y prejuicio. En este sentido, concebimos que dicha noción representa un significante sociocultural que no puede ser soslayado, razón por la cual lo hemos tomado como objeto discursivo central de esta sección, a pesar de que conceptualmente nuestro posicionamiento teórico se decanta por el abordaje que comprende la idea de la diversidad funcional. Por esta razón, en adelante destacamos el concepto de discapacidad en cursiva, para hacer la distinción de su uso como objeto estudio y no como representación del posicionamiento teórico del redactor de la presente sección.

En lo que respecta a la protección de los derechos y la promoción de la participación en la sociedad de personas con *discapacidad*, especialmente en lo tocante al ámbito educativo, el estado costarricense ha avanzado notablemente a nivel normativo tanto en el ámbito propiamente jurídico como institucional (Meléndez, 2018). No obstante, una inquietud heurística que moviliza la elaboración de la presente sección, es que, a pesar de todo este importante desarrollo, culturalmente persisten prejuicios en torno a la diversidad funcional, que hacen que el proyecto de inclusión no se materialice de manera efectiva en el contexto educativo. Por esta razón, el presente apartado se aboca a analizar la visión del profesorado en torno a la diversidad funcional, con el objetivo de identificar algunos núcleos discursivos en torno a esta temática que nos permitan reflexionar más a fondo respecto a la forma en la que opera estas transformaciones en las instituciones educativas.

Discursos sobre la discapacidad

A partir de las entrevistas llevadas a cabo, es posible identificar distintos discursos en torno a la diversidad funcional. Los tres principales que fueron identificados en el corpus

corresponden a la noción de normalidad/anormalidad, representado en la idea de la diversidad funcional como enfermedad y o deficiencia. Seguidamente, se aborda el discurso, la diversidad funcional como carga para el sistema educativo y, finalmente, se presenta un apartado en el que se analiza visiones críticas o propositivas sobre el lugar de la diversidad funcional en el espacio colegial.

Dicotomía normalidad/anormalidad

Visto desde una lógica *capacitista*, la diversidad funcional representa una alteración al orden establecido, constituye una desviación de los parámetros de funcionalidad que legitiman la posibilidad de integrar el orden social. Bajo esta tesitura, conviene preguntarse, desde cuál lugar se puede interrogar el carácter que adquiere este desvío en el contexto educativo.

Sobre este punto, compartimos con Bercker (2010) que resulta “muy interesante el hecho de que la mayor parte de la investigación científica y la especulación sobre la desviación se ocupen más de las personas que rompen las normas que de quienes las producen o aplican” (p. 189). Siendo que el cuerpo docente tiene el rol de detentor de la norma en el espacio colegial en general y en el espacio áulico en particular, concebimos que, en lo que respecta a la diversidad funcional, este rol es aún más relevante, puesto que los apoyos y las facilidades de acceso que brinde el personal docente, serán determinantes para el decurso del desarrollo académico e interaccional del estudiantado.

Discurso médico – discurso educativo

Dentro de la dicotomía normalidad / anormalidad, uno de los discursos que muestra una importante presencia en el caso de las personas entrevistadas, se refiere al hecho de entender la diversidad funcional como algo que necesariamente se padece y cuyo principal correlato es el saber médico. En torno al par medicina – educación, conviene recordar que la retórica médica en torno a la “discapacidad”, así como el modelo educativo prusiano (Gatto, 2001), proliferaron en el seno de la razón centro europea de los siglos XVIII y XIX, razón por la

cual no es de extrañar que existan parangones entre ambas esferas. La siguiente cita brinda algunos indicios en esta línea:

Tal vez la: esas situaciones o *capacidades especiales*↑ que tienen algunos: (.) o que tenemos↑ porque **en algún momento uno pueda ser que tenga alguna: este: situación también**↑ (.) e: que: que: que tenga que *adaptar* digamos alguna capacidad especial↑ ¿verdad? (.) **o que hoy no la tenga y mañana por un accidente o: o lo que sea pueda que la tenga**↑ **o por una enfermedad** ↓ ¿verdad? (Prof. 9)

Un elemento muy relevante de esta intervención es que al inicio la misma se plantea tomando en consideración la noción de “capacidad”. Asir la diversidad funcional en estos términos, abre la posibilidad a pensar en el carácter contingente de las características del entorno, lo que, correspondientemente, permite pensar de distintas maneras la idea de “adaptación”. La determinación de si se es “capaz de algo”, estará dado en función de las propias potencialidades y de las características del contexto en que estas tienen lugar.

Ahora bien, el resto de implicaciones que derivan del fragmento apuntan a que las contingencias asociadas a la condición de (in)capacidad están fundamentalmente referidas al sujeto al que se identifica como “discapacitado”. En otros términos, el agente de las contingencias es la persona en sí y no las condiciones sociales en las que esta se encuentra. Esta adscripción se lee en dos direcciones, como resultado de un accidente o enfermedad. De esta forma, aunque la persona aludida no tenga injerencia en la causalidad de ambos fenómenos, al convertirse en la portadora de su efecto deviene la única responsable de su afrontamiento.

Por su parte, el emparentamiento con las ideas de “accidente” y “enfermedad” conllevan una valoración negativa de la diversidad funcional, en la medida en que se refieren a un acontecimiento y una condición indeseada respectivamente. Un aspecto no menos importante es que, a partir de lo señalado por parte de la entrevistada, tener un acercamiento empático con las personas funcionalmente diversas, no sería un fin en sí mismo, puesto que en esencia

estaría referido a la posibilidad de encontrarse en un futuro en una condición similar a la de estas.

En el discurso del personal docente, el saber médico se enuncia de diferentes maneras, una de ellas se refiere al uso de recursos léxicos, como se muestra en el siguiente fragmento:

Bueno ↑ (.) *no soy muy conocedora del tema* [discapacidad]↑ básicamente las lo que va recibiendo uno en: los años de formación ↓ que (.) en los últimos años en relación con el tema de adecuaciones (.) digamos que **nos hemos capacitado un poquito más: en algunas sintomatologías verdad** ↑ (.) **y en algunas cosas que uno de repente no sabe qué cómo abordarlos** ↓ (Prof. 10)

En primera instancia, es necesario situar el sentido general de esta afirmación. Al inicio de la misma, mediante el señalamiento en que la docente indica: “no soy muy conocedora del tema”, la diversidad funcional entra a formar parte de una instancia discursiva singular. Conlleva, como señala Foucault (1999), un efecto de *enrarecimiento del discurso*, en adelante se tratará de una cuestión que no atañe a la generalidad de cuerpo docente, sino que compete a algunas personas avezadas en la materia, aquellas a las que se puede calificar como “conocedoras”.

Una vez concebidas las variaciones de la funcionalidad como un asunto que se ubica en una determinada relación de exterioridad con el quehacer docente habitual, el saber médico pasa a tener un valor preponderante. Hablar de “sintomatología”, indefectiblemente refiere a un conjunto de manifestaciones que revelan determinados padecimientos o enfermedades. Argüimos en este sentido que esta operación conlleva inscribir la diversidad funcional en el ámbito educativo en un orden médico.

Otro aspecto que entra a jugar un rol importante en el discurso sobre la diversidad funcional, se refiere a la valoración de la magnitud de aquello que se concibe como una discapacidad:

Si usted me habla a mí de la palabra discapacidad (.) ya: estamos hablando ya de: siento yo ya de un problema e: de aprendizaje más significativo (.) ya tirándolo a ese lado (.) digamos yo no veo (.) por ejemplo: un *síndrome* digamos este de atención (.) déficit de atención yo no veo un déficit atencional ni: una dislexia ni: *nada de esas cosas las veo como una discapacidad* (Prof. 3)

En este fragmento se busca establecer a qué remite y a qué no “la palabra discapacidad”. En primera instancia, se especifica aquello que no cabría dentro de dicha categoría, a saber, determinados tipos de “síndromes” como el llamado déficit atencional o la dislexia. Por su parte, se señala que hablar de discapacidad, significa hablar de un problema que estaría más allá de las dificultades asociadas a las condiciones antes referidas (se trata “ya de un problema de aprendizaje más significativo”).

Esta intervención, a pesar de no ser suficientemente explícita respecto a la definición de qué sería un problema “más significativo”, plantea que el terreno por antonomasia de la discapacidad es el aprendizaje, por lo que el ámbito institucional tendría un rol preponderante a este respecto (se ahondará sobre este punto en los siguientes apartados). En nuestro criterio, las colindancias entre el discurso médico y el discurso educativo responden al hecho de que, en ambos casos, la cuestión de dirimir y gestionar el estatuto de lo normal y lo anormal resultan aspectos centrales de su quehacer.

Discurso de la deficiencia

Otro acercamiento discursivo en el marco de la dicotomía normalidad / anormalidad que, si bien colinda con una lógica medicalizada, no puede subsumirse en esta, se refiere en este caso al discurso de la deficiencia.

De discapacidad la verdad es que si (.) eh conozco bastante la ley 7600 ↑ (.) porque más bien había hecho una tesis de (.) si (.) era en un centro educativo para personas con discapacidad ↓ (.) entonces, si hay sí (.) completamente de acuerdo verdad (.)

porque di obviamente todos merecemos la ↑ oportunidad: para salir adelante (.)
porque **no por el hecho de que una persona tenga una deficiencia significa que no pueda tener una inclusión en la sociedad** ↑ (.) entonces yo pienso que sí (.) que es muy importante en los centros educativos exista esa inclusión hacia las personas que posean algún tipo de *capacidad especial* (Prof. 5)

Como se muestra en este extracto, se trata de una hablante que tiene un determinado recorrido en lo que se refiere al tema de la *discapacidad*. De ello da cuenta por un lado el hecho de que manifiesta conocer la Ley 7600, que es el instrumento jurídico más importante con el que cuenta Costa Rica en lo que se refiere a los derechos asociados a la diversidad funcional y, por otro lado, señala haber realizado su trabajo final de graduación en un centro educativo para personas con *discapacidad*.

Por su parte, algunas de las proposiciones realizadas por la entrevistada evidencian planteamientos críticos que en buena medida corresponden con su recorrido en la materia, como el hecho de abogar por la inclusión de personas funcionalmente diversas en la sociedad en general y en los centros educativos en específico. No obstante, la forma en la que se entiende la idea de “deficiencia” resulta ir a contrapelo de los propósitos anteriormente esbozados, no tanto porque se hable de deficiencia en sí, sino por quién o qué se concibe que es el agente de la misma.

La “deficiencia” vendría a ser algo que ciertas personas tienen. Más específicamente, se trata de una condición de la cual son portadores algunos individuos, mientras que habría otros exentos de la misma. Así, haciendo uso de una construcción tautológica, diremos que la discapacidad es inherente a las personas a las que es inherente. En otros términos, la “deficiencia” es un producto de las personas y no del sistema educativo en el que éstas se encuentran inmersas. La inclusión se convierte así en un accionar que busca paliar la incompatibilidad de las características funcionales del estudiantado frente a las características del modelo formativo.

A pesar de que esta concepción pareciera tener un calado hondo, al punto en que personas con sensibilización considerable en la materia tienden a reiterarla, lo cierto del caso es que el planteamiento de la hablante muestra la apertura suficiente para generar otro tipo de acercamiento a la diversidad funcional en el sistema educativo. Este es un caso contrario al que se muestra a continuación, en el que se consulta a un docente sobre cuáles han sido las principales dificultades en el trabajo con un estudiante con *discapacidad*:

No trabaja *él no trabaja* y entonces e: muchas de las instituciones a este caso se le ha: se le ha visto aquí (.) desde: sétimo a lo que es noveno (.) se le ha visto como el pobrecito ↓ (.) inclusive la relación que hay familiar ↓ (.) es igual ↓ (.) y la mamá no quiere aceptar o no: no sé e: ↑ (.) que tiene un problema serio en: en su casa con *este tipo de personas* (.) el: **el: desenvolvimiento de este muchacho en: en lo que es propiamente acá la institución es: bastante deficiente bastante pero bastante deficiente** ↓ (.) *él no ejecuta* (.) *proyectos* (.) *él no ejecuta: e: trabajo diario s:imple hace: hace las cosas ahí: apenas: apenas* (.) está acostu...- malacostumbrado (.) a: que: se le debe: se le pasa: sin que se le evalúen contenidos: (Prof. 4)

En este caso, aunque de igual forma la retórica de la deficiencia es el eje central de la elocución, tenemos un acercamiento muy diferente al de la anterior entrevistada. Un primer aspecto por tener en cuenta, es la generalización (“este tipo de personas”) en la que incurre el hablante, al referirse a la situación familiar del estudiante que toma como ejemplo para describir las dificultades asociadas a su labor docente. El hacer alusión a una tipología de estudiante reafirma la poca permeabilidad a las diferencias del estudiantado en términos de funcionalidad, *ergo*: “hay un tipo de estudiantes que no funciona”.

Ahora bien, un aspecto muy importante por tener en cuenta, es que la marca de la “deficiencia” está dada en relación con la valoración que hace el docente sobre el rendimiento del estudiante (“él no trabaja”, “el desenvolvimiento de este muchacho es (...) bastante deficiente”, “él no ejecuta proyectos”, “él no ejecuta el trabajo diario simple”, “hace las cosas ahí apenas”). Todas las proposiciones apuntan a algo que el estudiante no hace o que realiza

de manera inadecuada, lo cual, por un lado, implica que no existe cuestionamiento alguno de si los trabajos y proyectos designados, o la forma en la que están formulados, son los adecuados y, por otro lado, en consecuencia, la responsabilidad sobre el desempeño es atribuida de manera exclusiva al estudiante.

La discapacidad como una carga

Uno de los discursos que está más presente por parte del profesorado sobre la diversidad funcional es que esta constituye una carga muy difícil de sobrellevar en el marco de su labor como docentes. En este apartado no se pretende dejar de lado el hecho de que, efectivamente, los equipos docentes cuentan en muchas ocasiones con considerables cargas laborales que dificultan desarrollar adecuadamente su labor profesional. No obstante, los análisis que proponemos en este apartado, parten de la concepción de que el ejercicio de la docencia requiere de abordajes que propicien la integración del estudiantado en su multiplicidad de diferencias, entendiendo, claro está, que dicha labor no compete exclusivamente al profesorado, sino que apela a una visión más bien estructural, de la cual el profesorado es el principal depositario.

En este sentido, concebimos que atender las particularidades de un discurso que construye la *discapacidad* como una “carga”, constituye una vía relevante para dilucidar el funcionamiento de los engranajes de esa lógica estructural. Dicho discurso aparece tematizado de distintas maneras en las intervenciones de las personas entrevistadas, así, por ejemplo, un recurso que se suele esgrimir es enunciar la oposición de la labor que conlleva trabajar con estudiantes con y sin *discapacidad*. En esta línea, la siguiente cita constituye la respuesta que brinda una docente sobre cómo en su criterio debería ser el trabajo con personas funcionalmente diversas:

Debería ser apoyo total (.) no es: no es secreto que a veces es difícil verdad (.) tal vez con adecuaciones ya significativas como a nivel: (.) cognitivo que uno a veces: se dice se tiene que hacer esto yo sé y lo otro (.) pero ya en la clase pues ya es: es:

es: es un poco difícil (.) por el tiempo tan: limitado que tiene uno (.) **a veces con costos tiene uno para los chiquillos que no tienen ninguna discapacidad dice uno verdad** ↓ (.) entonces hace difícil pero por lo menos en: en la anuencia a: brindar el apoyo sí ↓ (Prof. 2)

En este extracto se oponen dos posicionamientos discursivos. Por un lado, está la tendencia a reafirmar la importancia de brindar todo el apoyo que sea necesario para llevar a buen término el proceso formativo del estudiantado y por otro, se enuncian las dificultades para poner en práctica medidas que vayan en dicha dirección, que en este caso alude a la implementación de adecuaciones significativas que se relacionan aquí con aspectos cognitivos, pero que podrían referir a otras características funcionales.

En otros términos, se vislumbra un umbral a partir del cual resulta poco asequible atender las necesidades del estudiantado, mismo que, en la segunda parte de la intervención es atribuido al factor tiempo. Sobre este punto, se plantean a nuestro criterio, dos importantes disyuntivas: ¿qué hacer con el tiempo que no hay?, y ¿para quién hacer con el poco tiempo que es posible invertir?

Entre las implicaciones que conlleva la proposición “a veces con costos tiene uno [tiempo] para los chiquillos que no tienen ninguna discapacidad”, está que el poco tiempo del que se dispone se orienta a las personas que no tienen ninguna discapacidad y que habría un tiempo todavía más exiguo para las personas que sí tienen una *discapacidad*. Lo anterior, a pesar de la anuencia manifestada a brindar apoyo, configura un cuadro poco favorable para la diversidad funcional en el contexto colegial al que se hace referencia.

En concordancia con la idea de los “casos liminares” que se deja ver en el planteamiento anterior, en el siguiente extracto se enfatiza la manera en que son percibidas algunas de las dificultades que conlleva el trabajo con la diversidad funcional en un contexto colegial:

A veces lo que pasa es que: e: que eso ↑ que son chicos con déficit atencional con hiperactividad o: o autistas o así y entonces tampoco (.) ellos como que: (.) a los que son muy inquietos **a veces ellos [profesores] no se los...- no se los soportan verdad ↑(.) quieren ojalá se vayan↑ de la institución...- en algunos casos...- no vamos a generalizar porque no podemos generalizar ↓ verdad tampoco↑ pero *diay hay casitos que uno dice ay dios* (Prof. 9)**

La intervención final plantea un contraste que conviene destacar, por cuanto, en una dirección se advierte de la importancia de no generalizar la posición de rechazo que manifiestan docentes hacia las personas con discapacidad, mientras que en otra dirección se declara el porqué, hasta cierto punto, dichos posicionamientos resultan razonables o entendibles (“pero *diay hay casitos que uno dice ay dios*”).

Atender las diferencias que funcionalmente implican el déficit atencional o el autismo -que por demás no pasan por ser condiciones excepcionales o atípicas en las instituciones educativas- pareciera suponer, en este caso, una dificultad mayor en el quehacer educativo. Más aún, frases como “no se los soportan” o “quieren [que] ojalá se vayan de la institución”, evocan la idea de que la diversidad funcional constituye en muchos casos un verdadero impase en la labor docente.

El planteamiento de dos siguientes dos docente retrata de manera palmaria esta imposibilidad:

Cuesta que ellos: ellos desarrollen los proyectos ↓ (.) ahora tengo un caso que: ***** muy difícil (.) yo creo que: que: por ejemplo (.) **para un colegio técnico (.) es SUMAMENTE difícil manejar ese tipo de personas ↓ (.)** (Prof. 4)

P9.9. Digamos (.) a veces los profesores...- **en algunos casos↑ verdad los profesores e: PREFIEREN (.) para no complicarse la vida (.) prefieren irlos pasando (.)** en algunos casos (Prof. 9).

En el primer caso, se plantea la necesidad de establecer una separación entre estudiantes con y sin *discapacidad*, de tal forma que se excluya de los colegios que oferten una formación técnica al alumnado que presente algún nivel de funcionalidad divergente y no correspondiente a la línea *capacitista* de la normalidad. Se evoca, a su vez, la idea de una tipología de persona, enfatizando que se requiere de un “manejo” especial, que resultaría “sumamente difícil” de sostener para una institución con las características antes señaladas.

Contrario a la primera intervención en la que prima una idea de hacer operar un accionar en el que se excluya de facto a las personas con *discapacidad*, la segunda tiene un efecto de exclusión más bien atenuado a lo largo plazo. Esta “solución” conlleva anular el compromiso de formación de un segmento de la población, lo que equivale a decir que, en casos como el evocado aquí, la educación no reviste ningún interés, sino que, por el contrario, constituye un fardo que se lleva con gran dificultad.

De cualquier forma, argüimos que tanto en estos ejemplos, como en otros que han sido presentados en esta sección, el discurso de la *discapacidad*, pensada como una carga, está ligado estructuralmente a un ideal capacitista del cuerpo (McRuer, 2006), que retrata por demás una realidad poco halagüeña para las personas funcionalmente diversas en el contexto educativo.

Discurso crítico sobre la diversidad funcional

En este último subapartado, destacamos dos intervenciones que, ya sea por el abordaje práctico al que aluden o, en razón de la visión que subyace a los criterios manifestados, coadyuvan en la configuración de espacios educativos que sean capaces de acoger la diversidad funcional en el ámbito educativo. La siguiente cita brinda algunos aspectos relevantes en este sentido:

P7.9. tenemos casi todo tipo de adecuaciones, no significativas, las específicas, inclusive, eh: (.) aquí en el aula trabajamos con personas con nivel funcional de tercer y cuarto grado y (.) les damos el acceso para que para que puedan cursar eh: aquí el colegio (.) **como cualquier estudiante nada más con las adecuaciones respectivas** y realmente en cuanto acceso aquí es excelente (Prof. 7).

Si se toma como criterio otras intervenciones planteadas anteriormente, parecería que en este caso se está haciendo referencia a una institución muy diferente a algunas de las que formaron parte de este estudio, sin embargo, esto no es así, pues la docente entrevistada forma parte de uno de los colegios que se contemplaron en el estudio. De ello se pueden derivar varios aspectos, en primera instancia, que existe un marco institucional que provee una serie de alternativas que hacen viable la estancia de estudiantes con diversidad funcional en el sistema de educación regular (“como cualquier estudiante nada más con las adecuaciones respectivas”).

Más allá de las disquisiciones que puedan darse en razón del criterio personal de cada docente, es importante atender al hecho de que, si bien es cierto que disponer de lineamientos y protocolos que permiten atender las diferencias del estudiantado en materia de funcionalidad, dichos instrumentos resultan inocuos si no están acompañados de una verdadera sensibilización respecto al verdadero reconocimiento de la diversidad funcional. La siguiente intervención muestra algunas claves en esta dirección:

P6.5. mucho se dice que la discapacidad está en la mente de cada uno de nosotros (.) sin embargo no podemos negar que algunos tenemos diferentes potencialidades que es el caso de los chicos (.) yo no digo que hay una discapacidad (.) sino que hay una diferencia de talentos (.) algunos desarrollamos unos talentos que nos permiten económicamente (.) profesionalmente (.) salir y otros tenemos otros talentos que muchas veces (.) a la espera de una sociedad que sea económicamente (.) y profesionalmente se dejan de ver (.) **es el caso de los chicos con necesidades educativas especiales (.) tienen unas capacidades que muchas veces (.) no surgen** (.) por ideas propias de la comunidad (.) ideas propias de la familia (.) e

inclusive la falta de credibilidad en muchas veces de los profesores que los tienen a cargo (Prof. 6)

Al tiempo que se destaca como en relación con la discapacidad existe un componente material que se refiere al hecho de que efectivamente existen diferencias a nivel funcional entre personas (mismas que inciden en distintos ámbitos como el económico o profesional), también se pone el acento sobre cómo influye la manera en la que son percibidas dichas diferencias (“está en la mente de cada uno de nosotros”).

A manera de cierre de este apartado, un punto de reflexión que queremos destacar de la intervención de esta docente, es que su planteamiento posiciona la diversidad funcional como un fenómeno en el que convergen distintas esferas (tales como la familia, la comunidad y el colegio -enmarcado en este caso en la figura docente-), y que todas ellas tienen mucha injerencia en el decurso de la vida de muchas personas (“en el caso de chicos con necesidades educativas especiales, tienen unas capacidades que muchas veces no surgen”). En este sentido, si damos por cierto que dichas esferas en general y el colegio en particular tienen la capacidad de limitar las capacidades de las personas funcionalmente diversas, es necesario asumir que tienen la posibilidad de generar el efecto contrario.

VII. DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN

Artículos

Fernández, D. (En prensa). Voices, subjectivities, and desires. Costa Rican secondary teachers’ and students’ discourses about sexual diversity. In: Moira Pérez y Gracia Trujillo-Barbadillo. (Eds). *Queer Studies and Education*. New York: Palgrave Mcmillan.

Fernández, D. (s. f.). *Lo trans en el cole. Cuerpos, discursos y miradas*. (En proceso de evaluación en: *Education policy analysis archives journal* <https://epaa.asu.edu/ojs/>).

Fernández, D. (s. f.). *Discursos sobre la diversidad funcional. Perspectivas de docentes costarricenses de secundaria* (Artículo por enviar a: *Actualidades investigativas em educación*).

Actividades académicas nacionales o internacionales

Ponencia: *Lo trans en el cole. (Im)posibilidades, mandatos y resistencias*.

Foro: Políticas Públicas para la atención de las niñas, niños y adolescentes diversos en Costa Rica.

V Simposio Internacional y IX Nacional sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia: “Desigualdades, experiencias y abordajes del Desarrollo Sostenible”. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, UCR, 05/09/19.

Ponencia: *Ni “meter la cuchara” ni “darles pelota”. Discursos docentes de secundaria frente a la diversidad sexual*.

Coloquio Internacional sobre Humanidades, Derechos Humanos y Diversidad Sexual, Escuela de Estudios Generales, UCR, 25/02/19.

Ponencia: *La educación y la disputa por los imaginarios nacionales. Algunas reflexiones en torno al caso costarricense*.

V Encuentro Latinoamericano y del Caribe: La sexualidad frente a la sociedad.

Instituto Politécnico Nacional, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional Metropolitana, Fundación Arcoíris. Ciudad de México, 27/06/18.

Actividades realizadas con la población participante

En el apartado anterior en cual se describe el trabajo de campo realizado, se especifican cuáles fueron las actividades desarrolladas con la población participante, más allá de los procesos de recolección de información y que se refiere fundamentalmente a reuniones grupales del colectivo, que se tratan de reuniones cerradas, así como las actividades abiertas o que incorporaban a otras personas participantes, como son los cine foros y los *pic nics*, así como un *rally* informativo llevado a cabo en un colegio.

Sin haber sido planteado desde el inicio como una actividad de investigación propiamente dicha, el trabajo de acompañamiento desarrollado se asemejó en buena medida a la lógica subyacente a la Investigación Acción Participativa (IAP), puesto que el rol desarrollado se abocó a dar acompañamiento y asesoría al colectivo con miras a tener incidencia en torno a la diversidad sexual en personas adolescentes, pero sosteniendo como principal línea de acción las necesidades e intereses del grupo.

VIII. VINCULACIONES

Fundación Arcoíris, México

Se trata de una organización social enfocada en el análisis de la sexualidad dentro de la región Latinoamericana y del Caribe. Su labor se vincula con diferentes movimientos con el acometido de unir estrategias y desarrollar acciones colectivas. A su vez, la organización estimula la formación de grupos y redes y participa activamente en el impulso de políticas públicas nacional e internacionalmente. La vinculación se generó a partir de la presentación de resultados parciales de investigación en el “V Encuentro Latinoamericano y del Caribe: La sexualidad frente a la sociedad” y a partir de este nexo se planteó la posibilidad de desarrollar a futuro un trabajo conjunto con las investigadoras Mariana Tomasini (CONICET, Argentina) y Merarit Viera (UAM-Xochimilco, México), en torno a una

propuesta sobre “Juventudes, feminismos y reconfiguración de derechos”, en el marco de los grupos de trabajo de FLACSO.

Red Interdisciplinaria de Estudios del Discurso, Costa Rica.

Esta red se planteó con el objetivo de fomentar la investigación y la formación interdisciplinarias en los estudios del discurso en el ámbito nacional e internacional, con el fin de optimizar recursos y lograr un desarrollo eficiente y colaborativo de estas perspectivas teórico-metodológicas. Especialmente durante el año 2017, se realizaron distintas reuniones con integrantes de la red, en las cuales se intercambiaron criterios en torno a aspectos metodológicos. Dichos intercambios resultaron particularmente valiosos para el análisis del componente asociado a la diversidad funcional que se desarrolla en uno de los artículos elaborados como producto de investigación del presente proyecto.

IX. TRABAJOS DE GRADUACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Trabajos finales de graduación

Priscilla Campos Aguilar (UCR, Facultad de Medicina, Escuela de Salud Pública): *Propuesta metodológica para la promoción de ambientes libres de discriminación por orientación sexual e identidad de género: Una experiencia con docentes de ciencias, orientación y psicología del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, durante el año 2018 y primer ciclo del 2019.*

Participación de asistentes

-Fernanda Chacón

Durante el primer año de ejecución del proyecto las labores de asistencia se abocaron en primera instancia a ampliar el estado de la cuestión de la investigación, en especial en lo referente a investigaciones que abordaran aspectos relacionados con la diversidad sexual y

diversidad funcional desde una perspectiva discursiva. En segunda instancia, se trabajó en el proceso de transcripción de una parte de las entrevistas llevadas a cabo con el personal docente.

-Priscilla Campos y Nathan Romano

Durante el segundo año de ejecución, el trabajo de asistencia se abocó, por un lado, a apoyar las actividades desarrolladas por el grupo *Fuera del closet*. En este sentido, además del apoyo logístico y de acompañamiento, esencial para la construcción de *rapport* grupal, se trabajó en la construcción de diarios de campo. Por otro lado, se elaboró en el proceso de transcripción de las entrevistas a docentes pendientes de transcribir, así como la totalidad de entrevistas hechas a estudiantes.

X. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Conclusiones

Sobre la diversidad sexual desde la perspectiva de docentes y estudiantes

A partir de la discusión de los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en torno a la diversidad sexual, extraemos como una importante reflexión final del proceso de investigación, que, en Costa Rica, en la actualidad, existe una retórica binaria de la sexualidad "buena" y "mala", en el cual todos los cuerpos, deseos y subjetividades que no encajan en los estrechos márgenes de la heterosexualidad y la cissexualidad normativas se convierten en un blanco discursivo privilegiado de la violencia y la discriminación, del cual el colegio no pareciera ser la excepción.

Más allá de la postura individual de cada docente o estudiante, argumentaremos que existe una lógica estructural que tiende a expulsar del escenario educativo aquellas corporalidades y subjetividades que no encajan en el perímetro cissexista y heterosexista. Proponemos que el factor que subtiende este posicionamiento es el llamado "currículum oculto". Según Gimeno (2007), concebimos que la comprensión del currículo en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo. En este sentido, es necesario atender las prácticas discursivas que conducen esa modulación del currículo hacia un recorte taxativo de ciertas formas de subjetividad, así como determinados modos de desear y de habitar un cuerpo.

Sobre la transgeneridad en colegios

A partir de las experiencias y relatos por parte de docentes y estudiantes que formaron parte del estudio, consideramos que es factible afirmar que, en el contexto cultural costarricense, la entrada de la transgeneridad en la escena colegial sigue estando bastante marcada por el

guion que dicta el binarismo sexual hombre – mujer, así como por un recurrente anquilosamiento de los roles de género, de acuerdo con la oposición masculino – femenino. Como corolario, consideramos que lo *trans* ocupa el lugar de la otredad de una forma tal que no responde necesariamente al “perfil generalista” al que apunta la designación de la *diversidad sexual*. Sentar esta precisión constituye en nuestro criterio un hallazgo relevante del presente proceso de investigación, puesto que, la *diversidad sexual* como categoría englobante, si bien es cierto que permite reunir un conjunto disímil de manifestaciones que gravitan en torno al par género / sexualidad, soslaya por otra parte el hecho, en apariencia tautológico, de que la aprehensión de las distintas designaciones que comprenden lo diverso no son homologables.

Una de las razones para sostener dicha tesis es que lo *trans* vendría a ser lo otro de lo otro, en este caso lo otro de la diversidad sexual. Pensando en los términos en que se plantea desde la teoría decolonial, las personas *trans* estarían más lejos de la *línea de ser* que el resto de personas sexualmente diversas, una operación que, si bien no puede ser pensada como una configuración definitiva, resulta cuando menos un arreglo persistente en las escenificaciones en las que las corporalidades *trans* se vuelven inteligibles en el contexto colegial.

De esta forma, concebimos que, en el contexto colegial, la posibilidad de sancionar una manifestación de género como buena o mala, lícita o ilícita, pasa en lo fundamental por efectuar un recorte visual que opera mediante una estrategia de diferenciación. “Diferenciar en sociedad remite a la estrategia interpretativa de establecer diferencias entre los sujetos sociales, hasta el punto de poder alcanzarse diferentes grados de ciudadanía que implican (para algunos de esos sujetos) discriminación; de crear, en consecuencia, ciudadanos diferentes” (Nieto, 2008, p. 182). Argüimos en este sentido que es necesario incidir en las estrategias interpretativas que llevan a cabo docentes y estudiantes al momento de encarar lo diverso, de tal forma que la relación con las diferencias no suponga ciudadanía estudiantiles de primera y segunda clase.

Sobre la diversidad funcional desde la perspectiva del profesorado

A partir del análisis de las formaciones discursivas del personal docente entrevistado, es posible afirmar que la dicotomía normalidad / anormalidad constituye uno de los principales nodos discursivos que subtienden la visión sobre la diversidad funcional en el contexto colegial. A nivel discursivo, esta oposición le permite al personal docente hacer inteligibles las diferencias funcionales del estudiantado. De esta forma, existen cuerpos normales y cuerpos anormales, y las capacidades asociadas a tales cuerpos serán concomitantes a dicha designación dicotómica.

En este sentido, en la medida en que las variaciones de la funcionalidad se ubican en una relación de exterioridad respecto a un quehacer docente que estaría pensado como “regular”, “habitual” o “común, el discurso médico e incluso la designación de la “discapacidad” como una “carga”, adquiere un valor articulador, es decir, permite nombrar, describir y hasta cierto punto explicar eso que ocupa el lugar de lo otro en el escenario del colegio. Un aspecto por destacar en este sentido, es que algo que comparte la lógica patologizante presente en el discurso del profesorado con la idea de la *discapacidad* como deficiencia, es que, en ambas configuraciones discursivas, tanto la idea de lo “deficiente” como de lo “patológico” constituyen una marca personal, de tal forma que el sistema educativo pareciera no tener parte alguna en la definición de ambas condiciones.

Recomendaciones

Como se explicó en los apartados introductorios, este proyecto se inscribe en una línea de continuidad con el trabajo desarrollado en el proyecto “Diversidad sexual y diversidad funcional: La (re)producción de subalternidades en el sistema educativo costarricense” (Nº 724-B4-349), en el cual se abordó el tema de la diversidad sexual y funcional orientado al ámbito de educación primaria. En este proyecto se exploran estas dos dimensiones, pero en relación con la educación secundaria. Ambas trayectorias de investigación toman como una premisa fundamental el hecho de que los cuerpos y las subjetividades que reúnen ambos tipos

de adscripciones (diversidad funcional y sexual) tienen menos posibilidades de ser y estar en el espacio educativo.

Ambos procesos de investigación apuntan al análisis de la institucionalidad educativa formal, de modo que lo que es posible captar de ambos tipos de adscripciones, se refiere fundamentalmente a aquellos sujetos que alcanzan mantenerse en el sistema educativo formal. No obstante, es necesario tener en cuenta que para muchas personas ya sea funcional o sexualmente diversas, esta posibilidad no siempre resulta asequible, a pesar de los crecientes esfuerzos por transformar dicha realidad. De esta forma, la principal recomendación para futuros procesos de investigación apuntaría a indagar en las trayectorias educativas (ya sean estas alternativas, fallidas o del todo inexistentes) de aquellas personas para quienes para la permanencia en el sistema educativo formal no resultó posible.

En este sentido, algunas líneas que pueden orientar esta recomendación de base apuntarían a leer las condiciones que marcaron la (im)posibilidad para algunas de estas personas de mantenerse en el sistema educativo formal, atender a las particularidades de su pasaje por el sistema educativo desde el relato personal en relación con dicha experiencia, indagar en los trayectos educativos alternos (en los casos en los que existiesen) que toman algunas de estas personas y, en la misma dirección en la que se orientan tanto este proyecto de investigación como el anterior, explorar las intersecciones en las se inscriben dichas trayectorias, además de las categorías claves asociadas a la diversidad sexual y funcional.

Limitaciones encontradas al realizar el estudio

Durante el primer año de ejecución del proyecto no fue posible desarrollar los grupos de discusión planteados como indicador en la propuesta inicial del proyecto, dado que los enlaces con las instituciones se demoraron de manera considerable y una vez que se aprobó el ingreso a las instituciones. Por su parte, no fue posible desarrollar los grupos de discusión por dificultades logísticas asociadas a la falta de tiempo y disposición por parte de las autoridades de los colegios. Hay que recordar que en la transición del año 2017 al 2018 se

vivió un contexto inédito en el país, en razón de los comicios electorales, en los cuales el tema de diversidad en su amplio espectro, pero especialmente asociada a la sexualidad, generó un alto nivel de crispación social, aspecto que argüimos incidió en las dificultades experimentadas en ese momento.

Por tal razón, se realizaron modificaciones a la propuesta inicialmente formulada en lo que se refiere a las estrategias de recolección de información, que consistieron en incluir una técnica de recolección de información nueva, a saber, entrevistas. En este el caso del profesorado se substituyeron los dos grupos de discusión propuestos por 10 entrevistas. En lo que respecta al trabajo con estudiantes, a partir de contactos establecidos con el MEP, se participó en la conformación de un grupo denominado “Fuera del closet”, constituido por estudiantes de distintos colegios de la Gran Área Metropolitana, con el cual se trabajó desde finales del año 2017 y hasta mediados del año 2019.

Dadas las características de dicho colectivo, que se trató de un grupo en formación, no resultó propicio aplicar la metodología propuesta inicialmente. Lo anterior se explica por el hecho de que apalabrar aspectos relacionados con vivencia de la sexualidad resultaba difícil para algunas de las personas que integraron el grupo, razón por la cual el registro de las interacciones bajo la modalidad propuesta se hacía incompatible con la naturaleza de las discusiones generadas. No obstante, al tiempo que esto constituyó una importante limitación para la propuesta inicial, también tuvo un gran valor heurístico, puesto que el tiempo que se dedicó a consolidar la actividad del grupo, permitió generar un *rapport* que de otra forma no habría sido posible y gracias a él cual, fue factible acceder a la realidad que deleva información obtenida mediante las entrevistas individuales.

XI. INFORME FINANCIERO

Universidad de Costa Rica
 Vicerrectoría de Investigación
Sistema de Información de Proyectos
REPORTE HISTÓRICO PRESUPUESTARIO
 30/03/2020

UNIDAD 724 INSTITUTO DE INVESTIGACION EN EDUCACION

Proyecto B7302 - DIVERSIDAD SEXUAL Y FUNCIONAL: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.

Inv(s) principal(es) DANIEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
--

Periodo 2018

Partida	Asignado	Ampliaciones	Disminuciones	Egresos
1030300 - Impresión, encuadernación y otros	30.000,00	0,00	6.540,00	23.460,00
2990105 - Útiles y materiales de computación	100.000,00	8.890,00	0,00	108.590,00
2990300 - Productos de papel, cartón e impresos	15.000,00	0,00	2.350,00	12.650,00
6020202 - Becas horas asistente,	674.730,00	10.621,96	2.553,88	682.798,08
Total	819.730,00	19.511,96	11.443,88	827.498,08

Periodo 2017

Partida	Asignado	Ampliaciones	Disminuciones	Egresos
1030300 - Impresión, encuadernación y otros	30.000,00	21.085,00	0,00	46.085,00
1050100 - Transporte dentro del país	20.000,00	0,00	5.275,00	0,00
2020300 - Alimentos y bebidas	75.000,00	5.275,00	5.275,00	75.000,00
2990105 - Útiles y materiales de computación	60.000,00	0,00	810,00	59.190,00
2990300 - Productos de papel, cartón e impresos	15.000,00	0,00	15.000,00	0,00
6020202 - Becas horas asistente,	669.690,00	541,93	6.971,99	663.259,94
Total	869.690,00	26.901,93	33.331,99	843.534,94

	Asignado	Ampliaciones	Disminuciones	Egresos
TOTALES	1.689.420,00	46.413,89	44.775,87	1.671.033,02

XII. Fórmula de consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Instituto de Investigación en
Educación
INIE

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Diversidad sexual y funcional:
Análisis del discurso de docentes y estudiantes de secundaria.

Código (o número) de proyecto: 724-B7-302

Nombre del Investigador Principal: Daniel Fernández Fernández

Nombre del participante: _____

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación la lleva a cabo un investigador del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica y tiene como principal interés conocer el criterio de docentes y estudiantes del sistema educación pública costarricense (con énfasis en el nivel de Secundaria), en relación a su experiencia en lo que se refiere a la diversidad sexual y la diversidad funcional (este último aspecto comúnmente conocido como el ámbito de la discapacidad). Su participación en esta investigación es de gran importancia ya que nos permitirá conocer más a fondo aspectos fundamentales en la configuración de los procesos educativos, para los cuales dichos temas resultan fundamentales.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y confidencial. Si acepta participar, participará de acuerdo a la función que usted cumpla dentro su institución, de una entrevista o un grupo de conversación con sus colegas docentes o estudiantes. En dicha actividad se hablará acerca de sus experiencias, así como formas de pensar y sentir sobre los temas antes referidos. En caso de que así usted lo autorice, la entrevista o conversación será grabada y se tomará nota de sus comentarios. Las grabaciones serán transcritas y su información será utilizada para

fines estrictamente académicos, conservando el anonimato. Una vez transcritas las conversaciones, el material auditivo será borrado en plazo no mayor a tres meses.

- C. **RIESGOS:** No existe ningún riesgo asociado con su participación en esta investigación. Tiene derecho a negarse a participar o dejar de hacerlo en el momento que lo desee si así lo dispone. La información que brinde, así como sus opiniones y comentarios es absolutamente confidencial y será utilizada con fines estrictamente académicos.
- D. **BENEFICIOS:** No obtendrá ningún beneficio directo con su participación en esta investigación. No obstante, los resultados de esta investigación podrían ser publicados y divulgados en el ámbito universitario tanto a nivel nacional como internacional, lo que permitiría generar la reflexión, la discusión y el debate recuperando distintos puntos de vista en torno a la temática de interés.
- E. Antes de dar su autorización de participar en esta investigación debe haber hablado con Daniel Fernández Fernández, quién deberá contestar satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a la persona antes señalada, al teléfono 2511-3444 del INIE, los días miércoles en horario de oficina. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 2257-2090, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 o 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G. Como se señaló anteriormente, su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión tenga ningún tipo de repercusión para su persona.
- H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio y doy permiso para que la entrevista brindada sea grabada resguardando en todo momento la debida confidencialidad.

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)
fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
fecha

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149 REALIZADA
EL 4 DE JUNIO DE 2008.
CELM-Form.Consent-Form 06-08

XIII. REFERENCIAS

- Abdelhameed, H. (2015). Teachers' and parents' attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities in general education schools in Egypt. *The Journal of the International Association of Special Education*, XVI(1), 23-32.
- Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, XXVIII(83), 135-154.
- Acuña, M. (2016). *En la ruta del arco iris: Vivencias de personas LGBTI de la Universidad de Costa Rica dentro del mundo universitario*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Educação, Porto Alegre.
- Alonso, L. – E. (1999). Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Comp.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (225-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- Arribas-Ayllon, M. y Walkerdine, V. (2008). Foucauldian Discourse Analysis. In: *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (91-108). London: SAGE Publications.
- Becker, H. (2010). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (Enero, 2010). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*. 10(1), Art. 8, 1-25.
- Black, D.; Weinberg, L., & Brodwin, M. (2014). Universal design for instructions and learning: a pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, XXIV(1), 48-64.

- Bornstein, K. (1994). *Gender outlaw. On men, women and the rest of us*. New York & London: Routledge.
- Braidotti, R. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Britzman, D. (1998). "Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight." In: Pinar, W. (Ed.). *Curriculum. toward new identities* (211-229). New York: Garland Publishing.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Distrito Federal: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2015). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Caricote, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud mental en la adolescencia. *Revista Educere*, X(34), 463-470.
- Campos, R. (2010). Lexías utilizadas por los estudiantes de noveno año del período lectivo 2009 del Instituto de Educación Integral para referirse a personas homosexuales. *Revista Educación*, 34(2), 35-60.
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 1-31.
- Centro Nacional de Juventudes. (2014) *Estudio CAP de adolescentes de San José y Heredia sobre VIH y SIDA. Actitudes y estereotipos*. Centro Nacional de Juventudes, San José, Costa Rica.
- Chacón, V. (Febrero, 2018). Aumento de agresiones contra personas LGBTI causa alarma. *Semanario Universidad*. En: <https://semanariouniversidad.com/pais/aumento-agresiones-personas-lgbti-causa-alarma/>
- Corbin, A.; Courtine, J.-J. y Vigarello (2005). *Historia del cuerpo II. De la revolución francesa a la gran guerra*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Crenshaw, K. (Septiembre, 2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-188.

- Dairell, E. & de Toledo, M. (2012). Profesoras travestis: trayectorias y experiencias. *Revista intercontinental de psicología y educación*. XIV(2), 121-142.
- Davis, L. (2000). *Enforcing normalcy, disability, deadness and the Body*. London: Verso.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The estate of the debt, the work of mourning and the new international*. London: Routledge.
- Di Signi, S. (2013). *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, L. & Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. doi.org/10.14482/zp.24.8721.
- Diaz-Bone, R.; Bührmann, A.; Gutiérrez, E.; Schneider, W.; Kendall, G.; y Tirado, F. (2007). El Campo de análisis del discurso Foucaultiano. Características, desarrollos y perspectivas. *Forum Qualitative Social Research*, 8(2), 1-25. En: <http://www.qualitativeresearch.net>
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). *Análisis crítico del discurso*. En: Van Dijk, T. (Comp). El discurso como interacción social. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of Knowledge: New York: Pantheon Books*.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The bird of prison*. New York: Second Vintage.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Entretien Michel Foucault*. Dans: Dits et écrits II. 1976-1988. Paris: Quarto Gallimard, pp. 140-160.
- Foucault, M. (2001). L'Occident et la vérité du sexe. Dans : *Dits et Écrits II. 1976-1988*, (101-106). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Fournier, M. (2015). Interseccionalidad, la línea que teje lo abyecto. Aportes para pensar las zonas del ser y del no-ser con el feminismo decolonial. *REALIS*, 5(2), 26-39.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gatto, J. T. (2001). *Underground History of American Education*. Nueva York: The Oxford Village Press.
- Gimeno, S. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grosz, E. (1996). Intolerable Ambiguity: Freaks as/at the Limit. In: Garland-Thomson, R. (Ed.). *Freaky: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body* (55-66). New York: New York University Press.
- Gilman, S. (1994). *Disease and Representation. Images of Illness from Madness to AIDS*. New York: Cornell University Press.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación, o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*, 41, 105-122.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGBT*. Barcelona – Madrid: Editorial EGALES.
- Jäger, S. (2007). Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. En: Meyer, M. y Wodak, R. (Comp). *Critical Discourse Analysis* (32-62). Londres: Sage Publications.
- Jiménez, A. & Oyamburu, J. (1998). *Costa Rica imaginaria*. San José: Editorial Fundación UNA.
- Kornblit, A.; Sustas, S. & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Revista ciencia, docencia y tecnología*, XXIV(47), 47-78.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Almagro: Ediciones Siruela.
- Leck, G. (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. In: Talburt, S. & Steinberg, S. (Comp.).

- Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, (183-204). Barcelona: Editorial Graó.
- Mareño, M. y Masuero, F. (2010). La discapacitación social del “diferente”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 34(1), 95-105.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Meléndez, R. (2018). Educación inclusive y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-27.
- Merlau-Ponty, M. (2004). [1948]. *The world of perception*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Pública. (s.f.). *Reglamento de disciplina*. San José, Costa Rica: Centro de Aprendizaje Educarte. Disponible en: <http://educartecostarica.com/wp-content/uploads/2017/08/2017-REGLAMENTO-DE-DISCIPLINA-INSTITUCIONAL.pdf>
- Mog, A. (2008). Threads of Commonality in Transgender and Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*. Society for Disability Studies. Volume 28, 1-10. En: www.dsqsds.org
- Murillo, J. y Vergara, A. (2004). Una propuesta de análisis textual a partir de los postulados del análisis crítico del discurso. *Revista de Filología y Lingüística*, 30(1), 205-218.
- Nieto, J. – A. (2008). *Transexualidad, intersexualidad y dualidad de género*. Barcelona: Ediciones Ballestera.
- Oses, G. (s. f.). Niveles de escolarización de la población con discapacidad en la educación obligatoria en Costa Rica. (Ponencia). Consejo Nacional de Personas con Discapacidad, San José, Costa Rica.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo sexual*. Tesis inédita de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. – I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pichardo, J.; Molinuevo, B.; Rodríguez, P.; Martín, N. & Romero, M. (2009). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Ayuntamiento de Coslada (Madrid), Ayuntamiento De San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria) y Federación Estatal De Lesbianas, Gays, Transexuales Y Bisexuales.
- Pinos, V. y Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Revista Maskana*. II (1) 1-16.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pegagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, Facultad Educación UNED – España, 15.1, 265-283.
- Platero, L. (2018). Ideas claves de las pedagogías transformadoras. In: Aldo Ocampo González. (Coord.). *Pedagogías queer*, (26-45). Chile: CELEI.
- Platero, R. y Rosón, M. (Junio, 2012). De ‘la parada de los monstruos’ a los monstruos de lo cotidiano: La diversidad funcional y sexualidad no normativa. *Feminismo/s*, 19, 127-142.
- Pomerantz, A. y Fehr, B. J. (2000). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En Dijk, T. (ed). *El discurso como interacción social* (101-140). Barcelona. Gedisa, pp.
- Puche, L., Moreno, E. y Pichardo, J. – I. (2013). Adolescencias transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuesta de intervención desde la perspectiva antropológica. En: Moreno, O. y Puche, L. (Ed). *Transexualidad, adolescentes y educación: miradas multidisciplinares* (189-265). Madrid: Editorial Egales.

- Quaresma, D. (2012). *La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil*. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*. XVI(1), 178-199.
- Quaresma, D. & Fanfa, D. (2012). Género y Sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, XX(16) 1-21.
- Rivera, M. (2007). *La sexualidad y su significación en el cuerpo adolescente*. Distrito Federal, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Roman, J. (2007). What Metaphors Do Sneaky: Discourse and Subject. *Forum Qualitative Social Research*, 8(2). En: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/246>
- Rubin, G. (2011). Thinking Sex. Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Gayle Rubin. (Autor). *Deviations. A Gayle Rubin Reader*, (137-181). Durham & London: Duke University Press.
- Sauntson, H. (2013). Sexual diversity and illocutionary silencing in the English National Curriculum. *Sex Education*. XIII(4), 395-408.
- Scharamm, C. (2004). En Costa Rica todos somos blancos y heterosexuales. *Ensayos Pedagógicos*. División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación, 3(1), 129-152.
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville: Seal Press.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, III(6), 297-364.
- Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans. Las raíces de la revolución de hoy*. Madrid: Editorial Continta me Tienes.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez, M.; Iglesias, M.; Hernández, V. (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*, (10), 249-260.
- Taylor, S. - J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.

- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. España: Paidós.
- Van Dijk, T. (2004). *Discourse as social interaction*. London: SAGE Publications.
- Vargas, E. (2014) La sexualidad como expresión humana evaluada en jóvenes y docentes provenientes de un colegio público del cantón de Alajuela, Costa Rica. *Revista InterSedes*. 25(30), 22-54.
- Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Revista de Educación*, 12(Número Extraordinario), 73-87.
- Werner, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Revista Polisemia*. (8), 101-110.
- Wittig, M. (2007). *La pensée straight*. Paris: Éditions Amsterdam.

XIV. ANEXOS

Artículo 1: *Voices, subjectivities, and desires. Costa Rican secondary teachers' and students' discourses about sexual diversity*

Daniel Fernández Fernández
Instituto de Investigación en Educación (INIE)
Universidad de Costa Rica (UCR)

Abstract

In this paper, we take the experiences and opinions of teachers and students of different public secondary schools about sexual diversity as the source of our analysis. With the aim of decoding these discourses, *queer pedagogy* will be understood as a theoretical *reading tool* that allows us to display the reification of normality as a cultural convergent structure. More precisely, we propose a *queer analytic* of the limits of intelligibility of teachers' and students' discourse. In other terms, the focus of our inquiry will not be “what do teachers and students actually think?”, but “what enables them to think what they actually think?”. At the same time, the contrast between the discourse of those who transgress normality and those who are placed in a position of guarantors of the *status quo*, will be another important part of the study.

Key words: Secondary-school, LGBT+ students, teachers, subjectivities, desires.

Introduction

The analysis proposed in this chapter is part of a research process of the project “Sexual diversity and functional diversity. Analysis of the discourse of high school teachers and students”⁴, developed at the Research Institute of Education of the University of Costa Rica.

⁴ This project is part of a research line initiated by the author of this chapter at the INIE in the year 2014, in which two dimensions have been considered, sexual and functional diversity. In this chapter we will concentrate on sexual diversity, for more information on functional diversity, see: Fernández, D. (2016). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), pp. 1-23. And for having an approach that combine both perspectives, see: Fernández, D. (2019). Estrategias de atenuación en el discurso de docentes costarricenses de escuela primaria sobre diversidad sexual y funcional. *RALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), pp. 50-70.

This work specifically seeks to analyze the experiences of LGBT+⁵ Costa Rican high school students⁶, as well as some rhetorical resources present in the discourse of secondary school teachers about sexual diversity. Another important objective would be to outline some points that overlap with key imaginaries of the Costa Rican society.

In an anthology recently published in Chile under the title “Pedagogías queer”, Lucas Platero, one of the authors of the compendium, ends his article by formulating some questions that he considers relevant to think queerness in the educational scenario, among which, he highlights: How to combat the global conservative turn that asks us to do a neutral teaching, that is, traditional and conservative? (Platero 2018). The present chapter takes up this question and explores its turns in the Costa Rican educational context.

In Latin America, as Figari (2014) points out, queer readings and their re-elaborations have served to establish another paradigm of theoretical analysis in the social sciences, a lens from which to observe and deconstruct the relationship between sex and gender, identity politics and the essentialist view of sexual diversity. We inscribe the analysis of the educational context within the field of queer studies, as a way to question the prevailing conceptions of sexuality (Careaga, 2010), with special attention to school institutional role.

During 2017, Costa Rica consolidates the implementation of a sex education program at the secondary level, which has as one of its objectives the understanding and awareness of different family and gender settings. Within the framework of an electoral process for the period 2018-2022, religious conservatism took an unprecedented force through violent diatribes against what the conservatives call *gender ideology*. This historical moment is the

⁵ LGBT+: Acronym of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans, and other groups. We use the acronym LGBT+, since it represents the identity designations used by the participants in the present research process. The plus sign is used to indicate that people with other identifications are considered, and in the case of this study, it specifically refers to non-binary people.

⁶ In Costa Rica, the period of mandatory schooling has an extension of 13 years, organized in three levels: Preschool Education (5-6 years), Primary School (7-12 years) and High School (13-17 years). The literacy rate of the country's adult population is about 98% (Gutiérrez & Madrigal, 2011).

epitome of a process of struggle between secularism and religion that has educational institutionality as the center of this confrontation.

The heteropatriarchal visions that take hold in this context reinforce a binary structure that creates a discursive hierarchy around sexuality, in which one of its components (“traditional” sexuality) occupies a more privileged place than the other (sexual diversity). Faced with this situation, we agree with the approach of McInnes and Davies (2008), for whom instead of inverting or extending these terms, it is more fruitful to make transparent the normative power relations that such categories reinforce.

In the last twenty years, there has been a large number of initiatives in the country in order to transform educational institutions into spaces that incorporate sexual diversity. *The National Policy of Sexuality 2010 - 2021*, is perhaps the most emblematic example in this line. This policy states that:

In accordance with the respect for sexual diversity, it should be considered that, in relation to sexuality, nothing is finished or defined, and it is necessary to be flexible in relation to the *standard* (the known), and to be respectful of the *different* (the unknown), be willing to discuss and accept the human right to choice (for those who choose to link erotically and lovingly with people of the same sex), and respectful to difference and diversity [highlights my own]⁷.

In the same way, the *Program of Education for Affectivity and Integral Sexuality*, included in the *Science Program of the Third Cycle of Basic General Education* (2012) of the Public Education Ministry (MEP, by its acronym in Spanish), provides relevant reflections regarding sexual diversity and its importance in the educational process. However, despite

⁷ En concordancia del respeto a la diversidad sexual se debería considerar que, en relación con la sexualidad nada está acabado o definido, que es necesario ser flexibles ante lo conocido y ser respetuosos ante lo diferente, lo desconocido, tener disposición para discutir y aceptar el derecho humano a la elección (para aquellas que si eligen vincularse erótica y amorosamente con personas del mismo sexo), y el respeto a la diferencia, a lo diverso (2011, p. 11).

the importance of this regulatory framework and the legal tools currently available, there seems to be a considerable gap with respect to the reality that occurs in schools.

As is evident in many chapters included in this compilation, Latin America is now experiencing a *global neoconservative turn*. According to Blanco (2014), the current scenario between evolutionary and fundamentalist impulses is intensified with the drift towards right-wing of certain governments in the area. In the Costa Rican context, this turn came to be the vortex of furious political struggles, especially on occasion of the presidential elections. In this context, the moralist conceptions that gained position in the country, strengthened a binary rhetoric of “good” and “bad” sexuality, where all the bodies, desires and subjectivities that do not fit into the tight margins of normative heterosexuality and cissexuality become a privileged discursive target of violence and discrimination, with schools as an ideal stage of this renewed confrontation.

Taking into account this context, our attempt is, by using some analytical tools of *queer pedagogy* and certain aspects of the Foucaultian notion of discourse, to outline a reading proposal around the tactics and strategies of power concerning the discursive space of Costa Rican high school that have an impact on students’ desires and subjectivities. In this paper, “pedagogy” is not conceived as a professional field nor as a scholarly discipline, but as a *reading device* that allows us to analyze the sociocultural ground that organizes a certain number of issues that we could call the *school concerns*. According to that perspective, our proposal is to consider, following Foucault (1978), the discursive field in which this *concerns* takes form, around the instantiation of “issues” that have to do with sexual diversity. In this way, we will try to capture some of the effects that stabilize and strengthen the sense of reality of discursive practices in the school context.

The school scenario subtends a complex system of power relations that produce important divisions concerning race, gender, social class, ethnicity, and mind/body functionality, and our interest to bring *queer pedagogy* to the school space is, as expressed by grammar in the form of the “present progressive”, to describe what is happening now, that is to say, how

those divisions operate within pedagogical presumptions about being in a convergent analysis of the present. One way for doing so is, as Britzman (2013) notes, through the study of limits. According to the author: “The study of limits is, in a sense, a problem of where thought stops, a problem of thinkability. It begins with que question, “what makes something thinkable?” as opposed to explaining how someone thinks” (2013, 216).

According to the Deleuzian analysis of Foucault’s conception of subjectivation, “the struggle for a modern subjectivity passes through a resistance to the two present forms of subjection, the one consisting of individualizing ourselves on the basis of constraints of power, the other of attracting each individual to a known and recognized identity, fixed once and for all. The struggle for subjectivity presents itself, therefore, as the right to difference, variation and metamorphosis” (Deleuze 2006, p. 106). In addition, and following a step forward, “within contexts of education, the pointing to normalcy as exorbitant production allows one to consider simultaneously ‘the unstable differential relations’ between those who transgress the normal and those whose labor is to be recognized as normal” (Britzman 2013, p. 218).

If, as Talburt (2005) points out, one of the keys to queer theory and research is that it can help us understand how queer things can happen in our work and our relationships with others, addressing the factuality of the narrative of teachers and students is an essential way to apprehend the place occupied by the alterity in the educational scene.

Elsewhere (Fernández 2016) we have stated that since the universes of body and desire are refractory to the attempts of ordering or normalization -which, given their historical configuration, have been a prerogative of family and educational institutions-, it becomes necessary to outline the interstices that enable the existence of alter-subjectivities in the educational space. In our opinion, to carry out this delineation process, it is necessary to locate the points of (in)stability in the discourse that give rise to allegedly problematic conceptions around identities, desires and sexualities.

Methodology

Method

The present study used a phenomenological qualitative research method. It is a descriptive and analytical exploratory study. In this article, the data obtained from the interviews conducted with the group of students and teachers from different Costa Rican high schools will be presented. This methodological proposal is justified by the need to explore experiences and perceptions about sexual diversity in the Costa Rican public educational system. Our interest in this perspective is that qualitative research privileges the analysis of microprocesses, such as the study of social actions, that in this case correspond to the experiences and perceptions of students and teachers (Eberle 2013).

Participants

In the period from March 2018 to November 2018, 20 interviews were conducted, 10 corresponded to students and 10 to teachers. The teachers belong to two public schools of the metropolitan area of San José, capital city of Costa Rica. One of these schools was of working class, while the other was middle class. The specific choice of the five teachers in each school was random. All of them had university studies and more than five years of experience.

In the case of the students, their choice was made by a convenience sampling, due to the difficulty of access to this population. They belonged to 8 different schools, 6 of them were from the capital city, and 2 of them belonged to peripheral areas. In relation to their sexual identity, one student identified as a non-binary person and another as a transgender boy, while the other 4 were identified as cis boys and 4 as cis girls. Regarding sexual orientation, in the case of cis boys, all identified as gay, while in the case of cis girls, three identified as lesbian and one as bisexual.

As with the teaching staff, in the case of the students who were interviewed, there are different points of view related to their intersectional characteristics and their corresponding

subjective positions; however, an important difference between the two groups refers to the temporality from which they enunciate their discourses. In the case of the teachers, they were all high school professionals at the time when they were interviewed. Whereas in the case of the students, although the majority were still students at the moment of the interview, some of them had recently finished school. This precision is necessary because offering a retrospective look at a circumstance that is conceived as current (being in school), with respect to a look in which this circumstance refers to a past time (when I was in school), entails important differences that should be taken into account in the process of reflection and analysis.

Instruments

Semi-structured individual interviews were conducted in order to develop a deep analysis of the participants' discourses. In the case of teachers, the following topics were part of the interview: knowledge about diversity, working experience with LGBT+ students, approach to sexual diversity and the rights of sexually diverse people. In the case of students, the questions revolved around their experience as LGBT+ students and their assessment of the approach to sexual diversity in school. Thus, the interviews aimed to know the position of both of them about sexual diversity, as well as their experiences with this topic in the educational context of which they are part.

Procedures

In the case of teachers, the first approach to the population studied was through a contact with the Department of Environment and Health of the Ministry of Public Education, with whom the admission to schools was established; subsequently, the coordination was carried out with the principals of each institution. In the case of students, the contact was made through a LGBT+ group called "Out of the Closet" using the snowball technique. At the time of the research process, this group was an emerging and self-managed initiative, involving young people -most of them of high school age-, with the voluntary support of civil society persons interested in the issue of sexual diversity (among whom was the author of this paper).

The majority of the participants had no previous political formation, so this collective was the first space in which they shared their experiences and perceptions about sexual diversity.

People interested in participating in the study signed an informed consent form. The execution of this research was approved by the Scientific Ethics Committee of the University of Costa Rica. All interviews were recorded and lasted an average of 20 minutes. Subsequently, the information was processed with the program *Atlas ti 8*, through which categories of analysis were elaborated and the interviews were coded. We selected those quotations in which the codes of idiosyncrasy and conception of diversity coincide, by means of the procedure of co-occurrence of codes. For this chapter we chose only those citations that met this condition of code co-occurrence and that reflected the widest variety of identity designations. We sought to ensure that the quotations selected represent this relationship in the most iconic possible way, respecting at the same time the criterion of variety of participants. This selection process was carried out through the participation of two research assistants.

Information Analysis

The methodological approach is close to what Denzin and Lincoln (2005) call a patchwork, that is, a montage in which different images are juxtaposed or superimposed one over the other to create a picture. Following this proposal, the researcher can be seen as a bricoleur, as quiltmaker. In this case, the material with which the bricolage is formed is made up of speeches that converge around an interview, which in itself is an enunciative formation of a discursive nature. Foucault (1972) pointed out that if a proposition, a phrase, a set of signs can be called “enunciated”, it is not to the extent that there has been, one day, someone who uttered them, or left somewhere their provisory trail: it is to the extent that a subject position can be assigned.

In the present text we start from the Foucaultian conception of discourse, which consists of a supra-individual reality, in a type of practice that belongs to groups rather than individuals

and is always located in various areas or social fields. Discourses, however, have a strong impact on individuals, while they are the ones who build them and who, reflexively, constitute themselves discursively (Diaz et al. 2005).

This approach cannot be understood without taking into consideration the field of archeology, which, in Foucault's terms, constitutes its referential framework. The archaeological approach implies a comparative analysis that is not intended to reduce the diversity of discourses, but rather to distribute its diversity into different figures. The effect of archeological comparison is not unifying, but multiplier (Foucault, 1972).

Analysis

Student voices

In general terms, the *coming out* of sexual orientation or identity is until now a very complex decision for young people in Costa Rica, which is closely connected with privileged conditions of class, race and body-abledness. In this way, it is necessary to question how convenient it is to understand the *coming out* as a simple personal determination, given that this kind of assertion requires a particular ground of recognizability that enables its enunciation, a condition that is not always affordable for all. Indeed, it is still almost unthinkable for those people situated in what decolonial theorists call the zone of non-being (Fournier, 2015). In this sense, a question that must be posed is, what is necessary for someone to emerge as a conceivable human being? And more precisely, what is necessary to emerge as a recognizable student in the context of high school?

As follows, sexual affirmation is embedded in a myriad of constraints that involve the process of socialization and its institutions, notably family, school and community. The interviewed students have different opinions about their permanence in Costa Rican high schools as non-heterosexual or non-cissexual persons. For some students, high school, as well as their

homes, represent a threatening place due to their sexual identity or orientation, whereas for others it was a fostering one, in contrast to the adverse environment of their family homes.

A significant aspect in various interviews is that, in terms of their sexual choices, the first years in high school seem to be more difficult than the last ones. This condition appears to be understandable, if we consider that the beginning of secondary school coincides with the adolescence, a time when many conflicts around identity usually arise. And certainly, as Rivera (2007) points out, the beliefs and significations about sexuality in adolescence tend to be linked with the interactions within groups of young people, including those that take place in educational environments.

Nevertheless, we must be aware that in this identification pathway, schooling is not a neutral process in a historic genealogical way. On the contrary, we will argue that school actively works to desexualize students to a large extent and according to a particular hierarchy, what we will call an *age axiomatic*, that is to say, that age becomes an index of body's sexualization potential, determining as well the legitimacy of certain forms of pleasure. As Rubin (2011) stated, sexual hierarchies' function in a similar way of ideological systems of racism, ethnocentrism, chauvinism. In this case, the power structure corresponds to the ideological system of adultcentrism.

As we pointed out in our theoretical framework, the study of limits entails elucidating what is thinkable and what is not in the landscape of high school- in other terms, what are the limits of enunciability. The next passage is the answer of a student to the question: do you have any kind of support from representatives in school concerning your sexual orientation?

Support, no, I mean it's not like, no, no, no, is like there is no, how can I say it, is that, I mean, *I didn't have any problem with the institution*, but they didn't help me either,

I mean, they haven't helped me at all, it isn't like I could say that the administration helped me or something like that, no (Gay Student)⁸.

This extract lays out different elements concerning the limits of young people's enactment of sexuality in high school. It seems striking when the student affirms that he did not have *any problem with the institution*, given that he reiterates all along the sentence, that he never had any kind of *help* (a word that evokes the idea of a risky or dangerous situation) during his permanence in school. In addition, the hesitations in the student's discourse about his perception of the role of high school (an aspect that becomes clear with the circumlocution expression mode), reflects how ineffable it becomes to make reference to the complete lack of support of the institution.

This apparent contradiction makes it necessary to ask: what could it mean to have a problem with the institution? And what is the expected role of an educational institution that could imply an authentic problem for a LGBT+ student? It would not be far-fetched to state that, in this context, "having a problem" is equivalent to being abused or rejected, and especially in a violent or outrageous way. In this sense, the absence of such material action is conceived like a non-action; nevertheless, it is an action in itself, that clearly entails micropolitical effects related to the use of bodies and the location of desires.

The mere opportunity of counting on a school's adult to talk about a problem or to intervene in a conflictive situation could be the key to avoid sexual minority students from suffering some types of violence like bullying or sexual harassment, to reduce the number school dropouts or even to prevent suicide attempts. To this extent, we must consider the fact that, not having the possibility to express one's own sexual choices gives rise to different subjective consequences, especially those related to the constitution of the self.

⁸ Apoyo no: ↑ (.) o sea no es como que: (.) ^{ac}no no no^{ac} (.) es que no hay como: (.) cómo le digo (-) es que: (.) o sea *no tuve ningún problema con la institución* pero tampoco es como que me ayudaron (.) o sea no me apoyaron ni nada no es como que yo dije ay si como (.) la administración me ayudó o algo así, no (Estudiante Gay).

In Costa Rica, political centrism and the imaginaries of neutrality, pacifism and tolerance are very important features of the country's idiosyncrasy. In accordance with these ideological coordinates, omission is a fundamental axis to understand the setting of limits to sexuality in educational contexts (Jiménez and Oyamburu 2009). In such a manner, "don't do anything" becomes a depiction of the phrase "do not take sides", a maxim that configures a political positionality that reinforces the cultural chimera of impartiality (see the analysis of the teacher metaphor of "don't stick your nose" below).

If it is true that "don't do anything" is a fairly normalized position in the Costa Rican educational scenario, it is far from being the only one, nor is it the most prominent path in the institutional arena. Although there is a significant number of authorities from the MEP that promote equality and respect of differences, it is clear that in the everyday interactions persist a contrasting view of student's behaviors according to their sexual choices, as the following excerpt reveals:

First, I began to come out of the closet with myself, and everything was so narrow-minded there [in high school], so it wasn't allowed to see people holding hands on the corridors, or, if you said bisexual, homosexual or something like that, it was an explosion [a scandal], you didn't find support anywhere (Lesbian Student)⁹.

Here, the absence of support is again a central subject in the student's perception of high school, an aspect that reaffirms that students hold high expectations towards the institutional stance. In conformity with that fact, in this case, we deal with two important issues that are part of the everyday life of all teenagers in their spaces of sociability: the physical demonstration of affection and the public enunciation of their sexual desires.

⁹ yo: empecé a: (.) a salirme del clóset conmigo misma primero (.) y todo era muy cerrado ahí ↓ [en el colegio] (.) entonces no se permitía ver en los pasillos agarrados (.) de la mano o usted decía bisexual: homosexual o algo así y era (.) un bum↑ (.) no encontraba apoyo usted por ningún lado ↓ (Estudiante Lesbiana).

Having in mind the Foucauldian approach about the *conditions of possibility* (2005), we should inquire how feasible it is to attain, in a context that is essentially elusive to sexual diversity, these elements of daily life previously mentioned in a propitious way, that is to say, without a systematic and insidious feeling of fear and shame. In addition, the student points out a very important aspect at the beginning of the sentence. When she is talking about her coming out process (“with myself”), she immediately makes reference to schooling space by the means of the deictic “there”, settling in this way a tight connection between subjectivity and social context.

Whether it is the corporeal manifestation of affects or the affirmation of a particular orientation of desire, the body is the point of convergence of this relation. What is implied when the student claims that *everything was so narrow-minded* in high school, what is actually at the core of this narrowness, is a specific modulation of the way of looking at bodies. This particular angle of the glance implies a reification of gendered paths that reinforce the somatopolitical binaries of men/women, male/female that constitute, following Wittig (2007), a tool to endorse the social heterosexual contract.

When it comes to the body, almost in the form of a Moebius strip, the distinction between the apparent “inside” of subjectivity and the “outside” of social interactions becomes blurry. In a similar way, Merleau Ponty points out that, “rather than a mind and a body, man [sic] is a mind with a body, a being who can only get to the truth of things because its body is, as it were, embedded in those things (...) all external objects: we can only gain access to them through our body. Clothed in human qualities, they too are a combination of mind and body” (2004, p. 456). Consequently, if the body is embedded in things, external bodies are also embedded in the body, that is to say, that we gain access to them through our own body, and the substance of this rooting is made of our own subjective impressions of the world. As we shall see in what follows, the body is a privileged ground for the constitution of subjectivity and the instantiation of desire.

With the purpose of exploring the nature of this phenomenological ground, in the next passage the interviewed student -who identifies as a non-binary person-, narrates their experience about wearing a uniform in high school.

I remember the girls could wear pants and skirts and I didn't have permission to wear short pants, that I wanted to, only long pants, so there are these tiny things that... sometimes you say, maybe it's just clothes or a stupid thing, but I feel that it doesn't, I mean, people always want to see each other in some way and one's feeling or criteria shouldn't be annihilated or mutilated, or anything like that (Non-Binary Student)¹⁰.

In Costa Rica, wearing uniform is a mandatory measure usually justified with the argument that thanks to this, it is possible to erase the social class differences - a logics that is not only fallacious, but also self-defeating, since, as Leck (2005) notes, in the same way that the aspirin hides a headache, the school uniform hides the necessary exhibition of the existing differences at the level of the social position and the cultural norms, and going a step forward, for the author, the mask of uniforms is actually an impediment for the eradication of inequity.

As Le Breton (2018) indicates, talking about the rituals of bodily inscriptions in different societies, the sociocultural marking of the body can be accomplished through a direct writing from the collective on the subject's flesh, which can be made as a subtraction, as a deformation or as an addition. We will argue that clothing, as the addition *par excellence* of the body in Occidentalized cultures, is a direct writing registered not on the flesh of the subject, but over it.

¹⁰ Recuerdo que las chicas podían usar pantalón↑ y enagua (.) y: a mí no se me dejó usar pantalón corto que quería usar (.) sino solo pantalón largo (.) entonces son cosillas que (.) diay a veces usted dice como (.) es quizá solo ropa o es una estupidez pero siento que no (.) o sea las personas siempre quieren verse y sentirse de alguna manera (.) y: no debería aniquilarse ni mutilarse el sentir ni el criterio propio: ni nada de eso (Estudiante No Género Binario).

In this case, we want to draw attention to the fact that, beyond the evidence that there is an overwhelming gender dichotomy that assesses differently those bodies encoded as “boys” and “girls”, in order for such sexual vivification to occur in this educational stage, school must function as a gender visibility device. Hence, the recognition of bodies is embedded in a visual field where sexual ambiguity is prohibited, excluded or marginalized. There is no doubt that school is not the only entity that exerts this kind of effect, but it is certainly among the most significant ones, in view of the complex period of life represented in adolescence. Furthermore, as the student mentions: “people always want to see each other in a certain way”, such a precise assertion when we talk about young people’s expectations.

The next, and final, student intervention, displays in a diaphanous way the incursion of this visibility device of gender at the level of subjectivity.

I basically lived a mask, I lived with a mask during high school, because of them, of my family, because everybody in my town [a town located in a peripheral province] knows my family, because it’s a “small town, big hell”, so because of them, of their friends, I can’t, I can’t, I can’t (Trans Man Student)¹¹.

This interview extract corresponds to a transsexual man, who, at the moment of the communication, was at his first year of university. Although in Costa Rica there is not enough research on transphobia in the educational system (Carvajal, 2018), the transition process is often very threatening at the school stage, so many trans people decide to take that step until they reach university (Acuña, 2016). This indication clearly corresponds to the student’s approach, which states that, for him, the permanence in high school was a “big hell” in a “small town”.

¹¹ Básicamente viví una máscara ↓ (.) viví con una máscara todo el colegio (.) por ellos (.) por mi familia (.) porque todo el mundo en mi pueblo [un pueblo ubicado en una provincia periférica] conoce a mi familia porque es un pueblo chico, infierno grande (.) entonces por ellos (.) por sus amistades (.) no puedo (.) no puedo (.) no puedo (Estudiante Hombre Trans).

The simile of the mask displays a characteristic enactment of young LGBT+ high school students in Costa Rica, especially when it comes to sexual identity. Concealment behavior turns out to be a common alternative, in some cases to the unwillingness, and in others to the impossibility, to affirm a non-cissexual identity in front of the gender panoptic logics. As Puche et al. (2013) observe, for many trans teenagers, invisibility and violence are closely linked. The absence of real-life referents to look up to, the silence at school regarding the diversity of sexual and gender options, and the fear of rejection by family and the surrounding environment, are some of the forms of silent violence that trans boys and girls suffer before recognizing themselves as such and becoming socially visible.

In this sense, to be within the scope of a gender visibility device is to place the body in a zone of inclusion–exclusion, similar to the Derridian notion of ontotopology (Derrida 1994), which links the ontological value of being with a certain *topos*, locality or territory. Accordingly, school would function as a collective apparatus that carries the task of imprinting some gender values, which therefore deterritorialize those forms of being not corresponding with the cissexist ideal of body.

Teachers' voices

In the previous section, we analyzed the way in which some students with a non-heterosexual orientation or a non-cissexual identity conceive their permanence in high school, paying attention to the study of institutional limits, in particular those concerning the modeling of bodies and the restrictions on desire. And another important aspect was the way in which students subjectively apprehend this kind of constraints. In the present section, we will handle the discursive constructions of high school teachers about sexual diversity.

Tropes are rhetorical figures that express ideas with figurative meaning, and are a common resource in the discourse of interviewed teachers. Metaphors constitute a particular type of trope that entails a tactical comparison that allows an idea with a clear sense to be passed to another one with a figurative sense. According to Lakoff and Johnson (2003), metaphors

permeate our daily lives -not only our language, but also our thinking and actions-. Next, we will present some fragments that use metaphors that are part of Costa Rican idiomatic heritage, and that are also decisive regarding the position of teachers in relation to sexual diversity.

About that topic [sexual diversity] there is no talk [in high school], although one could see it in... for example we already know which person's behaviors correspond to a gay or lesbian person for the parameters or stereotypes if we could say, but it is a complete taboo subject, and I never *stick my nose into this kind of business*, because I feel I could look bad if I *stick my nose* on it (Teacher 1)¹².

Starting from the principle according to which discourse is a type of interaction (Van Dijk, 2004), this approach is largely evocative of the interactions of many teachers in the face of sexual diversity. "Sticking one's nose" implies assuming a clear position, which is precisely what is tacitly eluded in this statement. Taking into account the fact that situations of harassment due to gender identity and sexual orientation reported an increase throughout the country in the context of the last election campaign (Chacón, 2018), this posture is quite pernicious. In addition, as the preceding section shows, the need for support on the part of school representatives is a very important issue for students.

Returning to the previous teacher intervention and placing ourselves within the framework of queer pedagogy, it becomes necessary to ask the following questions: Who do we decide to ingratiate ourselves with? And who do we decide to partner with? Don't take a position, don't do anything, could be as diversophobic as any action in itself. Queering school means that we need teachers willing to make a "bad impression" and who will ally with diversity. Besides the imperative of avoiding taking sides, there seems to be some kind of alleged

¹² De ese tema [diversidad sexual] no se habla [en la escuela] (.) a pesar de que uno sí ve: (.) ciertos (.) ya sabemos cuáles son los comportamientos de una persona (.) ya sea: (.) este: gay o lesbiana verdad (.) uno ve (.) verdad los: los: parámetros o los estereotipos podríamos decir que uno podría ver en (.) pero es: completamente (.) un tema: (.) un tema tabú (.) y *yo jamás meto la cuchara* verdad porque yo soy (.) porque uno ve como: como: di...- por ejemplo (.) *podía* (.) *quedar mal si metía la cuchara* ↓ (.) (Docente 1).

deontological rule, which would imply that being a teacher means not getting into personal matters, and that is just the opposite of a *queer* approach.

"Do not stick your nose" is also an illustration of the Costa Rican imaginary of neutrality, historically related to the idea of pacifism and iconically symbolized in the linguistic formula of "pura vida"¹³. To be "pura vida" reinforces the idea of "impartiality", generally understood in the country as a plausible cultural value.

The following fragment combines a periphrasis that entails another key metaphorical allusion in regard to the reactions toward the implementation of programs on *Sexuality and Affectivity* of the Public Education Ministry.

What I feel, is that *not so much attention should be paid to them*, because I actually feel that... what *paying so much attention to them* does is that the others [students] want to experiment, then, what that has done, is that so many people come out with gender diversity, it means that, *so much attention is paid to them*, that nobody is afraid to explore, nobody is afraid to try other things (Teacher 2)¹⁴.

By transferring meanings, metaphors create and recreate a common sense, configuring a general sense from which an aspect of reality becomes observable, totally visible for everybody (Roman, 2007). Just like with "do not take sides", the phrase "do not pay attention" represents a key axis in the dispute over the social Costa Rican imaginary around the status of citizenship, but also around the students' status.

¹³ An expression that literally means "pure life", but lexically has different meanings. Nonetheless, the phrase is frequently used to make reference to a particular way of life, that usually symbolizes the idea of being happy and enjoying life.

¹⁴ Lo que yo sí siento es no *darles como tanta pelota*, porque yo siento que *al darles tanta pelota lo que se les* (.) *siento yo verdad* (.) *que lo que hace es que los demás hacen como a experimentar* (.) entonces eso es lo que ha hecho que salgan tantas personas eh: con diversidad de género (.) o sea (.) *se les da tanta pelota* (.) entonces ya a nadie le da miedo explorar (.) a nadie le da miedo (.) probar otras cosas (Docente 2).

The explicit approach on the part of the teacher, shows that the granting of rights to those who historically have not had certain rights, becomes a potential danger of decomposition of the cissexual and heteronormative imaginary, which once again turns out to be disruptive with respect to the configuration of the signifier of “peace”. It is common to hear in political speeches in Costa Rica that the exceptional nature of the Costa Rican national civic character is proudly raised thanks to the absence of an army. Concomitantly, it is often said that “our army is our students”, a phrase pronounced, not by chance, only with the Spanish masculine grammatical gender.

Conceiving the student body as a symbolic surrogate of the armed forces, certain requirements become necessary to accomplish this kind of permutation. It is evident that fear is used as a biopolitical instrument of coercion, much like the proposals stated in Michel Foucault’s *Discipline and punish* (1977). What we want to highlight here is that this proposition becomes full of meaning insofar as it is uttered to account for the role of educational institutions and what their function is supposed to be.

A crucial aspect of the intervention is when the teacher points out what represents for him a danger in relation to “paying so much attention” to LGBT+ students. His conception carries a fundamental stigma, which is that the attention devoted to the students’ needs is a gateway to sexual experimentation. Thus, experimenting is equivalent to “gender diversity”, and it becomes in the discourse a kind of experience that students should be afraid of.

As Gilman (1994) notes, referring to stereotypes toward gay people in the context of HIV, stigmatization defines the boundary of contamination, limiting the risk of pollution to a minoritized group and thus confining the fears of the majority about their vulnerability to the spread of the alleged danger. In Costa Rica, this type of approach was strengthened with great intensity from the moment that conservative groups popularized the notion of “gender ideology”, an empty signifier that serves to oppose anything that resonates with sexual freedom.

Schools are not a simple agent of knowledge transmission as the logic of *banking education* presupposes (Freire, 2015); they are also spaces of socialization and therefore of experimentation. The next set of interventions show an apparently less taxative positioning on this point, but end up reproducing the same logic. One teacher, talking about the subject of sexual orientation, states the following:

It is an intimate, PRIVATE choice, I mean, I tell the kids, tell me something, do heterosexuals have to walk with a sign that says I am heterosexual? I say, why do gays have to say it? (Teacher 3)¹⁵.

And regarding the actions that should be taken in relation to sexual diversity:

That society should be educated ↑ and they [students] should be educated as well, many times I want to explore and as it's commonly said. I come out of the closet and I come out dancing, and it is not about that, it is about behaving accordingly (Teacher 4)¹⁶.

It is clear that here we are facing a fallacy that consists of putting at the same level the ascription of heterosexuality, a validated and hegemonic sexual orientation, against any other pattern of sexual bonding. As Serano (2009) notes, in general we only identify with those aspects of ourselves that are marked, because those are aspects, we have to deal with all the time, because of the prejudice of other people.

In both cases, in addition, there is a logic of attenuation of behavior that operates under the coordinates of "to be but not to be". "Be gay but don't say it," "Come out of the closet, but not as fairy", so it doesn't look exactly like you came out of the closet. The visibility /

¹⁵ Es una elección íntima (.) PRIVADA es decir eso (.) yo les digo a los chiquillos díganme algo (.) el heterosexual tiene que andar aquí con un papel que diga soy heterosexual (.) digo *¿por qué el gay tiene que decirlo?* (Profesora 3).

¹⁶ Que se eduque a la sociedad ↑ y se eduque a ellos como (.) muchas veces quiero explotar y como se dice vulgarmente (.) *salí del closet y salí bailando* (.) y *no se trata de eso* (.) *se trata de* (.) *tener una conducta acorde* (Profesora 4).

invisibility opposition is one of the main reiterations in teacher discourse and perhaps also one of the most persistent aspects in the idiosyncratic configuration regarding neutrality that we referred to earlier.

In both cases, in addition, there is a logic of attenuation of behavior that operates under the coordinates of “to be but not to be”. "Be gay but don't say it," "Come out of the closet, but come out without feathers," so it doesn't look exactly like you came out of the closet. The visibility / invisibility opposition is one of the main reiterations in teacher discourse and perhaps also one of the most persistent aspects in the idiosyncratic configuration regarding neutrality that we referred to earlier.

If we take into account the fact that the teaching staff has an important role at the formative level, either as authority figures or as agents for the establishment of a certain discursive order, we will argue that according to their enactments, the margins of possibility of many LGBT+ students are considerably reduced in the context analyzed before. In this sense, it is also worth asking: How possible is it that those subjectivities marked by subalternity are recognized? Spivak (1998) draws attention to this point, in stating that it is very dangerous to assume that the subaltern sectors have a voice and possibility of agency, since the essential subjectivity of these others is determined by the hegemonic discourses within which they were built.

Conclusions

Although it is true that in Costa Rica the imaginary of tolerance is just that, an imaginary that does not correspond with social reality -given that there have been numerous systematic violent manifestations against different social groups-, it is also true that, at the level of discourse, being tolerant represents a symbolic threshold that historically has not been easily exceeded. In the last two decades, these imaginaries have begun to give up. Alongside the

exacerbation of social conflicts, some populations become a special target of discrimination, and the breakdowns of discourses of peace and tolerance become more and more frequent. As an example, we have the diatribes against immigrants (Dobles, et al. 2012) and against members of the LGBT+ community. With the proliferation of neo-pentecostal churches, moralist conceptions are gaining position in the country, strengthening a binary rhetoric of “good” and “bad” sexuality, where all the bodies, desires and subjectivities that do not fit into the tight margins of normative heterosexuality and cissexuality become a privileged discursive target of violence and discrimination.

Beyond the individual posture of each teacher or student, we will argue that there is a structural logic that tends to expel from the educational scenario those corporalities and subjectivities that don't fit in the cissexist and heterosexist perimeter. We propose that the factor that subtends this positioning is the so-called “hidden curriculum”. According to Gimeno (2007), we conceive that understanding the curriculum in an educational system requires paying attention to the political and administrative practices that are expressed in its development. These practices range from the structural, organizational and material conditions, to the baggage of ideas and meaning that shape it in successive steps of transformation.

There are a number of practices, both political and administrative, which establish coordinates that set the expected characteristics of a body in the field of education. Following Lopes-Louro (2008), bodies considered as common and normal are produced through a series of cultural artifacts, accessories, gestures and attitudes that a society arbitrarily established as adequate and legitimate. The Costa Rican school curriculum is not exempt from such production and, quite the contrary, we will argue that it works actively for its endorsement. If the normalization of the body has historically operated as a biopolitical regulator, it is convenient to try to unravel the threads that tie the curriculum to the bodily existence of students.

Thinking about the forms that violence takes and the ways in which it impacts on certain subjectivities requires looking beyond the concrete actions in which it materializes, trying to pay attention to the power relations that mobilize, as well as the different forms of oppression that converge on it. Addressing gender violence always requires a situated way of thinking that implies considering subjective particularities in the historical plot to which they belong.

In Costa Rica, especially in the last twenty years, there have been a series of significant efforts with a view to converting educational institutions into spaces that incorporate sexual diversity. The *National Sexuality Policy 2010 - 2021*, is perhaps the most emblematic example in this line. However, despite the importance of this regulatory framework and the politics currently implemented, there seems to be a considerable gap with respect to the reality that occurs in schools.

To build the materiality of bodies and thus grant legitimacy to the subjects, the regulatory norms of gender and sexuality need to be continually repeated and reworked (Lopes-Louro, 2004). Under this situation, everything seems to indicate that within the biopolitical mapping of the school, the fate of the student is none other than that hetero and cis normativity. However, the very fact that the materiality of the bodies can never be given beforehand, is an indication that it is possible to influence the conditions of possibility that (de)legitimize certain subjects as (un)thinkable.

Recognition, as Butler and Athanasiou (2013) indicate, designates the situation in which one is fundamentally dependent on terms that one can never choose, in order to emerge as an intelligible being. And it is precisely in the negotiation of these terms that teachers have a decisive role due to their status as representatives of the symbolic order in the educational field. Contrary to the idea of "tolerance," in recognition, one's own being is disrupted by the other, an aspect that we conceive as an essential way to envision in another way the organization of the social and its intrinsic structures of power. This change in positioning should empower us to make visible our collaboration in the different scenes in which multiple

forms of symbolic violence converge, which enables, following Lugones (2008), an inescapable recognition of that collaboration in our maps of reality.

Revisiting those places that have become “common” around the different forms of violence that occur in the high school space requires precisely a certain ascesis of common sense and a certain estrangement before the paths of collective action that allow us, the people who have the responsibility to train others, to critically and continuously transform the school spaces.

References

- Acuña, M. (2016). *En la ruta del arco iris: vivencias de personas LGBTI de la Universidad de Costa Rica dentro del mundo universitario*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Educação, Porto Alegre.
- Blanco, F. (2014). Queer Latinoamérica: ¿cuenta regresiva? In: Diego Falconí Trávez, Santiago Castellanos & María Amelia Viteri. (Eds.). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*, (27-43). Barcelona – Madrid: Editorial EGALES.
- Britzman, D. (2013). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In: William F. Pinar. (Ed.). *Curriculum. Toward New Identities*, (211-231). London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Butler, J. & Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The performance in the political*. Cambridge: Polity Press.
- Careaga, G. (2010). Escudriñar las sexualidades, mirando a través de las categorías. In: Mauricio List & Alberto Teutle. (Coords). *Florilegio de deseos. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*, (47-62). Ciudad de México: Ediciones Eón.

- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), pp. 1-31.
- Chacón, V. (Febrero, 2018). Aumento de agresiones contra personas LGBTI causa alarma. *Semanario Universidad*. In: <https://semanariouniversidad.com/pais/aumento-agresiones-personas-lgbti-causa-alarma/>
- Deleuze, G. (2006). *Foucault*. University of Minnesota Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*, (1-19). California: SAGE Publications Inc.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The estate of the Debt, the Work of Mourning and the New International*. London: Routledge.
- Diaz-Bone, R., Bührmann, A., Gutiérrez-Rodríguez, E., Schneider, W., Kendall, G. & Tirado, F. (2007). The Field of Foucaultian Discourse Analysis: Structures, Developments and Perspectives. *Forum Qualitative Social Research*, 8(2). In: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/234/519>.
- Dobles, I.; Fernández, D.; Fournier, M.; Bolaños, E. & Amador, K. (2012). *Isla Calero: Nacionalismo, Conflicto, Discursos*. San José: Editorial Arlekin.
- Eberle, T. (2013). Phenomenology as Research Method. In: Uwe Flick. (Ed.). *The SAGE Handbook of qualitative data analysis*, (184-202). London: SAGE Publications.
- Fernández, D. (2019). Estrategias de atenuación en el discurso de docentes costarricenses de escuela primaria sobre diversidad sexual y funcional. *RALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), pp. 50-70.
- Fernández, D. (2016). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), pp. 1-23.
- Fernández, D. (2016). Teoría *queer* y teoría *crip*. Reflexiones teóricas en relación al ámbito educativo. In: Wanda Rodríguez; Maurizia D'Antoni & Victoria González. (Comp.). *Vygotski: Su legado en la investigación en América Latina*, (77-92). San José, CR: Universidad de Costa Rica.

- Figari, C. (2014). Fagocitando lo *queer* en el Cono Sur. In: Diego Falconí Trávez, Santiago Castellanos & María Amelia Viteri. (Eds.). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*, (63-79). Barcelona – Madrid: Editorial EGALES.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of Knowledge: New York: Pantheon Books*.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The bird of prison*. New York: Second Vintage.
- Foucault, M. (1978). *History of sexuality*. New York: Pantheon Books.
- Fournier, M. (2015). Interseccionalidad, la línea que teje lo abyecto. Aportes para pensar las zonas del ser y del no-ser con el feminismo decolonial. *REALIS*, (59)2.
- Freire, P. (2015). [1970]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Jimeno, S. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guilman, S. (1994). *Disease and Representation. Images of Illness from Madness to AIDS*. New York: Cornell University Press.
- Gutiérrez, E. & Madrigal, J. (2011). *Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica*. San José, CR: UCR-PNUD, Costa Rica.
In: https://www.undp.org/content/dam/costa_rica/docs/undp_cr_atlas_cantonal.pdf
- Jiménez, A. & Oyamburu, J. (Comp.) (1998). *Costa Rica imaginaria*. San José: Editorial Fundación UNA.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Leck, G. (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. In: Talburt, S. & Steinberg, S. (Comp.). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, (183-204). Barcelona: Editorial Graó.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Almagro: Ediciones Siruela.
- Lopes-Louro, G. (2004). *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101

- McInnes, D. & Davies, C. (2008). Articulating sissy boy queerness within and against discourse of tolerance and pride. In: Susan Driver. (Ed.). *Queer Youth Cultures*, (133-155). State University of New York.
- Merleau-Ponty, M. (2004). [1948]. *The world of perception*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ministerio de Educación Pública. (2012). *Programas de Estudio. Ciencias. Tercer Ciclo de Educación General Básica*. San José, Costa Rica. In: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencia/s3ciclo.pdf>
- Ministerio de Salud. (2011). *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021. I Parte: Marco Conceptual y Normativo de la Política*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Platero, L. (2018). Ideas claves de las pedagogías transformadoras. In: Aldo Ocampo González. (Coord.). *Pedagogías queer*, (26-45). Chile: CELEI.
- Rivera, M. (2007). *La sexualidad y su significación en el cuerpo del adolescente*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Roman, J. (2007). What Metaphors Do Sneaky: Discourse and Subject. *Forum Qualitative Social Research*, 8(2). In: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/246>
- Rubin, G. (2011). Thinking Sex. Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Gayle Rubin. (Autor). *Deviations. A Gayle Rubin Reader*, (137-181). Durham & London: Duke University Press.
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville: Seal Press.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Talburt, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. In: Susan Talburt & Sherley R. Steinberf. (Eds.). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, (25-34). Barcelona: Editorial GRAO.
- Van Dijk, T. (2004). *Discourse as social interaction*. London: SAGE Publications.

Wittig, M. (2007). *La pensée straight*. Paris: Editions Amsterdam.

Artículo 2: Lo *trans* en el cole: cuerpos, discursos y miradas. Algunas reflexiones sobre el contexto costarricense

RESUMEN

En este artículo se desarrolla un análisis de formaciones discursivas de docentes y estudiantes de secundaria pertenecientes al sistema educativo costarricense en torno a la presencia de personas transexuales en el colegio. En términos teóricos, se parte de los postulados analíticos de la teoría *queer*, como una forma vía para analizar las complejidades que conllevan la construcción de la identidad *trans*, sin por lo tanto adscribirse a un modelo unívoco de interpretación del género y la sexualidad. En términos metodológicos, la investigación que da pie al presente texto se planteó desde un abordaje cualitativo. En lo que se refiere al trabajo de campo se efectuaron entrevistas semiestructuradas y para el análisis de la información, se realizó un análisis discursivo de orientación foucaultiana. Los resultados muestran que el binarismo sexual hombre – mujer, así como la fijeza de los roles de género continúan repercutiendo en manera considerable en la forma en la que se mira el cuerpo *trans* en el escenario biopolítico del colegio.

Palabras clave: Transgénero, *queer*, colegio, docentes, estudiantes.

ABSTRACT

This paper develops an analysis of the discursive formations of teachers and high school students belonging to the Costa Rican educational system regarding to the presence of transgender people in school. In theoretical level, the article deals with the postulates of the *queer* theory, as a way to analyze the complexities involved in the construction of trans identity, without therefore ascribing to a univocal model of interpretation of gender and sexuality. In terms of methodology, the research that gives rise to the present text was approached from a qualitative standpoint. With regard to the field work, semi-structured interviews were conducted, and regarding the analysis of the information, a Foucaultian discursive analysis was carried out. The analysis shows that male-female sexual binarism and the fixity of gender roles continue to have a considerable impact on how the trans body is viewed in the school's biopolitical setting.

Keywords: Transgender, *queer*, school, teachers, students.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan una parte de los resultados del proyecto de investigación *Diversidad sexual y diversidad funcional: Análisis del discurso de docentes y estudiantes de secundaria* (724-b7-302), inscrito en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica¹⁷. En dicho proyecto se buscar analizar algunas de las formaciones discursivas de docentes y estudiantes de secundaria pertenecientes al ámbito de educación formal regular costarricense en torno a la diversidad sexual y funcional. En este escrito se abordará específicamente un aspecto relacionado con la diversidad sexual, a saber, las formaciones discursivas que atañen al ámbito de la transgeneridad. Esta circunscripción atiende fundamentalmente a la importancia que adquirió la temática *trans* en el trabajo de campo desarrollado, así como por la valoración de la importancia que ha venido adquiriendo esta temática en el contexto global, latinoamericano y por su puesto local.

En relación al contexto global, cabría decir que los cambios paulatinos que han venido experimentando diversas sociedades en el mundo en lo que se refiere a patrones de género y vivencia de la sexualidad, han hecho que las existencias *trans* tengan cada vez mayor presencia en el espectro cultural contemporáneo. Como señala Stryker (2017), han confluído muchas tendencias culturales, condiciones y circunstancias históricas para que las personas *trans* estén cada vez más presentes en distintos ámbitos de la sociedad. De acuerdo con la autora, algunas personas creen que el número personas *trans* está en aumento y explican que esto ocurre ya sea por factores biológicos (presencia de sustancias disruptivas en el medioambiente¹⁸), por el aumento en la visibilidad que conlleva el uso expansivo del Internet o por el cambio en los sistemas de género (transcendencia de la división cis/trans) inducido

¹⁷ Una primera versión de este artículo fue presentada como ponencia en el V Simposio Internacional y IX Nacional sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia: *Desigualdades, abordajes y experiencias en el escenario del Desarrollo Sostenible*, bajo el título “Lo *trans* en el cole. (Im)posibilidades, mandatos y resistencias”.

¹⁸ Explicación que conlleva una visión si no ya teratológica, al menos patologizante de lo *trans*, al inscribirlo en la lógica de lo anómalo, en la que la cissexualidad estaría del lado de lo normal/natural, mientras que la transexualidad ocuparía el lado del anormal/contranatural.

por el contacto intercultural que conlleva la globalización. De cualquier forma, es un hecho que existe una mayor presencia *trans* en la contemporaneidad, que hace que tanto las experiencias de las personas trans como los contextos en lo que se desenvuelven se influyan mutuamente.

En lo que respecta al ámbito latinoamericano, de acuerdo con Blanco (2014), las más diversas manifestaciones de la diversidad sexual han tenido que afrontar un escenario de fundamentalismos, intensificado por la derechización de diversos gobiernos del área. De acuerdo con el autor, el conservadurismo se ha articulado mayoritariamente en torno al triunvirato iglesia – ejército – medios de comunicación, que ha generado un nivel de presión tal, “que ha terminado por crear un *apartheid* laico inmovilizado al interior de los propios estados” (p. 29). En lo que compete a la trans, la identidad de género de las personas trans ha sido reconocida en diversos países de la región, no obstante, a nivel cultural en la mayoría de países persisten importantes condiciones exclusión, que favorecen la violencia y discriminación hacia dichas poblaciones (CIDH, 2018).

En el caso costarricense, a partir de la Opinión Consultiva emitida por la Corte Internacional de Derechos Humanos a solicitud del Estado Costarricense (OC-24/17: “*Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo*” [CIDH, 2017]) y su posterior ratificación por parte de la Sala Constitucional Costarricense en el año 2020, se sientan en el país nuevas bases para la protección de los derechos humanos en materia de orientación e identidad sexual¹⁹. En este sentido, instrumentos de acción vigentes como la *Política Nacional de sexualidad 2010-2021* (MINSa, 2011) o el *Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral* (el cual forma parte del Programa de Estudios de Ciencias del Tercer Ciclo de Educación General Básica, [MEP, 2012]), cuentan en la actualidad con un mayor sustento jurídico.

¹⁹ Habría que decir que dada la jurisprudencia de la CIDH, el alcance de esta resolución es coextensivo a todos los países que integran el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, aunque su implementación está supeditada en cada nación a la correspondiente adaptación de sus marcos constitucionales.

Con el desarrollo de este tipo de marcos normativos que apelan a los derechos humanos, especialmente las iniciativas gestadas desde el Ministerio de Educación Pública en las recientes administraciones, es cada vez más frecuente encontrar personas *trans* en los centros educativos. Esta presencia, como bien puede imaginarse, no ha pasado desapercibida, muy por el contrario, parece suscitar las más diversas inquietudes, como demuestran los hechos relacionados con la implementación de los baños neutros en el país (Cordero, 2019), los cuales parecieran reiterar las lógicas binarias que terminan concretándose en manifestaciones transfóbicas (Carvajal, 2018).

En este contexto de crecientes disputas sociales, entendemos que en muchos casos “se pierde de vista que las sociedades son diversas en muchos sentidos, y que en determinados contextos esas diferencias se vuelven verdaderos obstáculos para la interacción entre sectores sociales que asumen posiciones intolerantes frente a la otredad, independientemente de cómo se represente” (List, 2011, p. 19). Bajo esta perspectiva, a partir de los resultados del proceso de investigación antes indicado, el presente artículo busca brindar algunas claves reflexivas en torno a la diversidad que performa el cuerpo *transgénero* en el escenario educativo, tratando de vislumbrar algunos obstáculos que dificultan la interacción con las personas que se identifican como *trans*. De esta forma, al destacar ciertas barreras que son impuestas a la población *trans* en el decurso de su formación secundaria, se busca problematizar algunas lógicas cisnormativas prevalecientes en dicho contexto educativo.

A PROPOSÍTO DE LO *TRANS*

Existen distintas y muy variadas conceptualizaciones sobre lo *trans*, pero de manera muy general, en nuestro criterio se pueden identificar dos grandes corrientes teóricas al respecto. En algunos estudios, especialmente los más próximos a las reflexiones del campo *queer*, se privilegia la noción de “transgénero” sobre la de “transexual”, aduciendo que la primera comprende la segunda, en razón de que el género vendría a ser la matriz discursiva que dota de inteligibilidad al sexo. En otros, en especial en el ámbito de investigación clínica y de derechos humanos, se toman las intervenciones físicas, especialmente las de carácter

quirúrgico, como el punto de referencia para hablar de transexualidad en lugar de transgeneridad. En este artículo nos decantamos por la primera corriente, por considerar que ofrece mayores insumos para el proceso interpretativo que buscamos llevar a cabo. No obstante, dado que la discusión en torno a las categorías conceptuales no está de ninguna forma acabada, hemos optado por hablar a lo largo del artículo de *lo trans*, buscando de esta forma ampliar el alcance de las reflexiones llevadas a cabo.

El prefijo “trans” quiere decir “al otro lado de” o “a través de”; de esta definición básica podemos inferir que en su uso se evocan al menos dos “lados” y que conlleva una relación de cambio o movimiento de un lado al otro. En el caso de la transexualidad los lados evocan a las categorías binarias de mujer y hombre, y de manera más específica, se concibe que para ser *trans* es necesario efectuar un movimiento o cambio del lado “mujer” al lado “hombre” y a la inversa. Mucha de la literatura que aborda el tema de la identidad sexual suele explicar lo *trans* en términos bastantes próximos a la definición asociada al prefijo, incluso cuando se habla de personas transgénero, pero con la especificación de que el cambio es de masculino a femenino y a la inversa.

Sin dejar de lado la importancia de estas formulaciones, tomamos la perspectiva *queer* como una herramienta de lectura de lo *trans*, la cual, como indica Careaga (2010), si bien es producto de las presiones culturales y políticas, pero también de presiones teóricas que ponen en debate las identidades y las categorías, es una perspectiva que “no viene a cuestionar la sexualidad legitimada solamente, sino que pone en tela de juicio la concepción que sobre la sexualidad tenemos” (p. 60).

Concebimos así que “la sexualidad -como el género- no es una categoría ontológica sino histórica y relacional; es un sistema que determina un campo semántico, un dominio” (Sabsay, 2014, p. 53). Siguiendo a List (2010), el planteamiento de la teoría *queer* apunta precisamente a lograr una propuesta a partir de la cual fuese posible comprender formas complejas de construcción de la identidad, en las que los sujetos no tuvieran que adscribirse

a modelos prefijados y que les diera la posibilidad de desarrollar sus propias propuestas sin que por tanto estas sean sancionadas social o académicamente como válidas o inválidas.

En esta misma línea, en la lectura *queer* que realiza Hines (2007) sobre las sexualidades *trans*, se enfatiza que el significado del género en relación a las experiencias corporeizadas, muestra los procesos eclécticos que operan en la interacción entre la identificación transgénero y la sexualidad, de suerte que las sexualidades *trans* ilustran las limitaciones del sistema mismo de clasificación existente de la sexualidad. A partir de este tipo de planteamientos, cobra sentido el uso de una categoría como la que refiere el término “transgénero”, la cual hace referencia a una persona que es los dos géneros y, al mismo tiempo, no pertenece a ninguno de los dos, de tal forma que “(...) el constructo transgénero incluye muchas maneras de estar y ser *trans*, por lo que el derecho a la identidad se encuentra altamente relacionado con el derecho a la expresión, incluida la expresión de la identidad” (Rojas, 2019, p. 78).

La estrategia *queer*, es una estrategia de desestabilización de las certezas en cuanto al significado atribuido a las nociones de sexo y género, que conlleva no solo poner en tensión aquellas categorías que nombran lo que se concibe como “lo otro”, si no también lo que ocupa el lugar de “lo uno”, es decir, aquello que no es objeto de cuestionamiento y que define la norma, como se muestra en el siguiente extracto:

Lo no-binario no es exclusivo de las personas que llamamos “transexuales”, sino de todas, puesto que todas participamos en ese universo de conjuntos difusos de sexogénero, más o menos definidas en su masculinidad, feminidad o ambigüedad; las más «definidamente indefinidas» son las que podemos llamar «variantes de género», que incluyen a muchas personas heterosexuales, homosexuales y transexuales que no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sexogénero que todavía nos domina (Pérez, 2014, p. 294).

Huelga decir que “la heteronormatividad y el binarismo de sexo / género se encuentran entre los más importantes condicionantes socioculturales que intervienen en la socialización de niños y adolescentes y que moldean sus identidades sexuales y de género adultas” (Puche, Moreno y Pichardo, 2013, p. 206). Y tal y como señalan estos autores, los adolescentes transexuales y variantes de género en sentido amplio tienen que enfrentarse a grandes sentimientos de rechazo en lo que se refiere a la conformación de su identidad de sexo-género. Por cuanto, problematizar las formaciones discursivas que discurren en torno al género y la sexualidad y en especial de aquellas categorías anquilosadas que muestran un cariz de verdad irrefutable, resulta una apuesta teórica que en nuestro criterio es indispensable para pensar las modulaciones discursivas de lo *trans* en el contexto educativo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente artículo se desarrolla mediante una metodología cualitativa, que se orienta específicamente al análisis discursivo de orientación foucaultiana. Es importante señalar que el trabajo de campo desarrollado no estaba orientado específicamente al tema *trans*, sino más bien a la diversidad sexual en sentido amplio. No obstante, dado que lo *trans* pareciera constituir un tema liminar en los ámbitos educativos objeto de estudio, se decidió profundizar mediante este artículo en dicho tema.

En la investigación que da pie al presente artículo, se entrevistaron a 10 docentes de dos colegios del área metropolitana, los cuales reciben mayoritariamente a una población de bajos recursos o de un nivel económico medio. El contacto con el profesorado se realizó a través del Departamento de Salud y Ambiente del Ministerio de Educación Pública, el cual es el ente encargado de los temas de diversidad sexual en dicha institución. Las entrevistas del personal docente abordaron los siguientes tópicos: Conocimiento general en torno a la diversidad, experiencia de trabajo con estudiantes LGBT, acercamiento a la diversidad sexual y los derechos de las personas sexualmente diversas.

En el caso del estudiantado, se entrevistó igualmente a 10 estudiantes, pertenecientes a 8 diferentes colegios. El acercamiento en este caso se dio por medio de un grupo denominado “Fuera del closet”, en el cual participaron de manera intermitente 21 adolescentes y que consistió en una iniciativa autogestionada por parte de un grupo de jóvenes colegiales, con el apoyo voluntario de personas de la sociedad civil comprometidas con el tema de la diversidad sexual, entre las cuales se cuenta al autor del presente escrito.

El trabajo realizado con este grupo consistió en organizar distintas actividades en torno a la diversidad sexual, entre ellas un grupo de apoyo, cine foros, *rallys* informativos en los colegios de los que formaban parte algunos de los integrantes del grupo y actividades recreativas como picnics. En total se desarrollaron 16 reuniones de esta índole. El principal insumo de dicho trabajo para el presente artículo fue el establecimiento de un *rapport* con los y las jóvenes que participaron del grupo. Una vez alcanzado dicha condición, se fueron realizando las respectivas entrevistas con integrantes que se mostraron anuentes a formar parte del estudio. Las entrevistas realizadas versaron en torno a su experiencia como estudiantes LGBT, así como su valoración del abordaje de la diversidad sexual en sus respectivos colegios.

La ejecución de esta investigación fue aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica (CEC-UCR) y todas las personas participantes firmaron el correspondiente Consentimiento Informado que exige dicho órgano. Mediante dicho acuerdo, se realizaron grabaciones en audio que tuvieron una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos, las cuales fueron transcritas según las disposiciones de Calsamiglia y Tusón (2005) para corpus orales. Mediante el programa Atlas-ti 8, se hizo una selección de fragmentos correspondientes a códigos que hicieran referencia al tópico de la transexualidad o transgeneridad.

Para la problemática planteada en la presente investigación, nos hemos orientado por la vertiente del análisis crítico del discurso inspirada en la obra del Michel Foucault, específicamente las formulaciones que derivan de sus libros *El orden del discurso* (1996) y

La arqueología del saber (2005). Autores como Arribas y Walkerdine (2008), señalan que cuando Foucault habla del discurso, no está haciendo necesariamente referencia a una instancia particular del uso del lenguaje –un fragmento de texto, una declaración, o rendimiento lingüístico determinado– sino que describe las reglas, divisiones y sistemas de un cuerpo particular de conocimientos, que es finalmente a lo que se refiere cuando habla de formaciones discursivas.

De esta forma, se busca dar cuenta de la forma en que es asida esa presencia *trans* en el marco de la institucionalidad educativa, procurando captar no sólo aquello que se dice entorno a lo *trans*, sino procurando interrogar las *condiciones de posibilidad* de dicho decir. En otros términos, interesa aquí dar cuenta no solamente de los enunciados que son proferidos en relación con lo *trans* en el espacio del colegio, sino de la enunciación que los hace posibles; de esta forma, se busca destacar no solo algunas de las escenas que muestran determinadas experiencias en torno a lo *trans*, sino también tratar de aprehender el guion del cual derivan estas actuaciones.

A continuación, se presenta el apartado de análisis, el cual está dividido en dos secciones, una que hemos denominado “La excepción *trans*”, en la cual se vierten algunas reflexiones en relación a la delimitación discursiva de lo *trans* en el ámbito colegial y una segunda sección, denominada “Cuerpos *trans*, cuerpos que se miran”, en el cual se reflexiona sobre los efectos de la mirada en el recorte de las corporalidades *trans* o no género-binarias. En este sentido, dichas secciones constituyen los dos principales guiones que hemos destacado como los marcos generales para aprehender algunas experiencias relacionadas con lo *trans*.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La excepción trans

A pesar de que se han venido gestado determinados cambios culturales que han contribuido a que exista mejores condiciones para las personas sexualmente diversas, así como políticas

afirmativas para garantizar el respeto a los derechos humanos, el binarismo sexual pareciera ser un aspecto en cierta medida ineluctable en el acontecer cotidiano de algunas instituciones educativas. Algunas de las intervenciones por parte docentes y estudiantes que participaron en el presente estudio, dan cuenta de este, en nuestro criterio, pertinaz posicionamiento.

En lo que respecta al profesorado, un primer aspecto que llama la atención, es la forma en la que se nomina o designa la presencia del estudiantado *trans* en las instituciones:

Dentro del colegio, este año, **se nos han dado ya dos casos de transgénero**, no, **tenemos ya tres casos de transgénero**, este, *tenemos personas con, con, eh:, situaciones sexuales pues diferentes, verdad*, nos han capacitado dentro de la institución, nos han dicho tenemos que ^{ac} respetarlos, tenemos que aceptarlos verdad ^{ac}, ha habido cierta resistencia por algún, grupo de profesionales, no así por mi persona hasta el momento, verdad (Docente 6).

El hecho nombrar a los y las estudiantes *trans* como “casos” podría bien resultar un aspecto baladí²⁰, de no ser por la proximidad semántica que tiene el concepto de *caso* en el campo médico. Como señala Didi-Huberman (2015), “el «caso» asigna el primer «género» de la clínica, y con ello diseña ya toda una «estilística». Responde en primer lugar a un deseo de integración” (p. 38). Por su parte, la existencia de una larga historia de patologización de la que han sido objeto las personas *trans* por parte de las disciplinas *psi* (Di Segni, 2013), hace pensar que la idea “caso” no es para nada anodina.

El hecho de que hayan “personas *con* situaciones sexuales diferentes”, en lugar de personas que *son* sexualmente diversas, evoca la idea de la transgeneridad como algo transmisible, o

²⁰ Este tipo de estrategia denominativa resulta algo común en las intervenciones analizadas, tal y como se muestra en siguiente ejemplo:

Nosotros en la especialidad tenemos un caso, de un, le bueno, de, de un transgénero, ¿transgénero? sí y diay sinceramente, soy del criterio de que, mientras no: le falte el respeto a uno, uno no tiene también porque, aquí si se les respeta porque sí, porque aquí completamente se les pide respeto (Docente 5)

bien de una condición de la que son portadoras unas pocas personas. Las personas *trans* se constituyen de esta forma en “casos” específicos (¿aislados?), que necesariamente han debido ser detectados por algún aparato de verificación visual. En este sentido, la noción de *caso*, coadyuva a localizar y fijar la extrañeza que produce la subversión del binario masculino – femenino.

Un elemento que tiende a reiterarse en las respuestas de las personas entrevistadas, consiste en afirmar que el tema de la diversidad sexual es en términos generales bien abordado en los colegios o que no supone mayor disrupción dentro del funcionamiento habitual de la institución. A pesar de ello, la evocación de lo *trans* pareciera desdejar esta pretendida afabilidad y pasa a convertirse en esa suerte de condición liminar que hace la excepción a la “regla”. Pasaremos a analizar algunos enunciados que dan cuenta de esto.

En realidad, en relación al tema de diversidad sexual, yo siento una gran, una apertura por parte de los estudiantes muy significativa, hay una mentalidad muy abierta en este colegio, por parte de los estudiantes y bastante respeto, *sí, se han notado unos casos particulares, hubo un poquito de discriminación para él: para la estudiante que es una mujer transgénero, pero para los demás no hay ningún problema por parte de los estudiantes, incluso a los hombres transgénero*, los dos que tenemos aquí, no hay ningún problema y con respecto a los que son homosexuales y lesbianas, todas están muy bien y básicamente esa es la población diversa que tenemos aquí y por parte de los docentes, en general la apertura es bastante grande (Docente 7).

La construcción de esta frase devela algunos elementos relevantes que conviene destacar y que pueden subdividirse de la siguiente forma: a) una valoración del ambiente general de la diversidad sexual en el espacio colegial, b) el establecimiento de una excepción a dicha valoración general y c) la reafirmación de la valoración general inicialmente formulada. Sin lugar a dudas el punto de inflexión de la intervención es la referencia al “caso particular”,

pues la misma socava el sentido de la argumentación general, aspecto sobre el cual se pueden derivar distintas vetas de análisis.

Una primera veta se refiere a que la transgeneridad pareciera tener un estatuto aparte respecto a otras denominaciones que atañen a la sexualidad, en particular la referente a las mujeres *trans*. De ello da cuenta el contenido de la última afirmación en la que se indica que no hay ningún problema con las personas sexualmente diversas, en el sentido de que no son objeto de discriminación, para seguidamente enfatizar que esto aplica “incluso a los hombres transgénero” que hay en la institución. La partícula “incluso” permite incorporar un aspecto que se quiere destacar, y cuyo principal objetivo en este caso consiste en mostrar que la transexualidad gozaría de las mismas supuestas prerrogativas que las demás manifestaciones de la diversidad sexual presentes en el colegio. Atendiendo a la analítica discursiva a la que apuntábamos anteriormente, habría que decir que este enunciado resulta plausible en la justa medida en que acredita lo contrario, a saber, que lo *trans* no sería en este contexto equiparable a otras manifestaciones de la diversidad, sino que requiere de un encaje particular dentro del entramado discursivo institucional.

Una segunda veta de análisis, apunta a que se describe la magnitud de estas manifestaciones de rechazo mediante el adjetivo diminutivo un “poquito”. En ambos casos se trata de recursos pragmáticos que mitigan el valor de lo dicho²¹ y adquieren sentido si son leídos en contraposición al trato que se dice que se brinda al resto de personas sexualmente diversas. Por otra parte, la persona entrevistada aparte de no utilizar la denominación genérica correspondiente a la estudiante referida, caracteriza la discriminación de la que esta fue objeto como “un caso particular”, con lo cual se podría inferir que se trata de un caso aislado que poco dice del común denominador del trato a las personas sexualmente diversas.

²¹ En este caso se trata de un recurso pragmático de atenuación, que consiste en aminorar el valor de lo dicho distanciándose del enunciado proferido, para consecuentemente establecer una mayor cercanía y acuerdo con el interlocutor, que en el fragmento referido se trata de la persona entrevistadora. Para ahondar sobre el uso de estrategias pragmáticas de atenuación en relación al ámbito de la diversidad sexual, consultar: Fernández, D. (2019). Estrategias de atenuación en el discurso de docentes costarricenses de escuela primaria sobre diversidad sexual y funcional. *RALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*.

Por su parte, la siguiente intervención pone en tensión la formulación realizada por la docente anteriormente citada y en esta misma medida contraria la idea de un común denominador de receptividad a lo diverso, mostrando como efectivamente la transgeneridad femenina resulta en gran medida disruptiva en el contexto institucional:

Para serle franca:, en este colegio, como que eso no:, [toma aire] no se está dando muy bien, se lo digo con toda honestidad, verdad, como que se dé muy bien, no se da inclusive la-, **una de las profesoras nuevas, jovencita y de todo de ciencias, ha tenido un gran choque con uno de los transgéneros**, ella dice que no es por eso, que es porque él es muy malcriado, o: más bien es malcriada. porque él se hizo. de hombre a: mujer²², verdad, esos son alumnos míos, tengo dos transgénero en mis grupos (Docente 9).

De esta forma, de lo que se trata aquí es de dos escenificaciones de lo diverso, que podríamos explicar, retomando el conocido diagrama *La jerarquía sexual: la lucha por dónde trazar la línea divisoria* de Rubin (2011)²³, en el cual ilustra (mediante un continuum que va de lo “mejor” a lo “peor”), la necesidad de mantener una frontera imaginaria entre el sexo bueno y malo. El planteamiento de la autora consiste en decir que la mayor parte de los discursos sobre sexo, ya sean estos religiosos, psiquiátricos, populares o políticos, delimitan una porción muy pequeña de la capacidad sexual humana, calificándola de segura, saludable,

²² La presencia de esta estudiante resulta en alguna medida emblemática, pues aparece en el relato de varias de las personas docentes entrevistadas en una de las dos instituciones en las cuales se trabajó con el profesorado, como se indica en el siguiente extracto:

A mí me ha costado un poco, no aceptarlos no no no es el tema de aceptarlos, es como el tema de que a veces uno no sabe, cómo tratarlos, nos ha costado con este caso que **probablemente ya todos los entrevistados te han hablado de la misma criatura**, verdad (Docente 10).

El término “criaturita”, que en lo fundamental conlleva la asociación con la niñez y a la idea de lo parvulario, aspecto nada anodino es este caso, pues se trata de una adolescente, remite también a la idea de un *ser* que, por cuyas características, resulta en alguna medida extraño o insólito, aspecto aún menos desdeñable, por hacerse referencia aquí a una persona transgénero.

²³ El texto original en inglés aparece de la siguiente forma: *The Sex Hierarchy: The Struggle Over Where to Draw the Line* (Rubin, 2011, p. 153).

madura, santa, legal o políticamente correcta. En contraparte, la idea de la frontera vendría a separar a estas del resto de las conductas eróticas a las que se considera peligrosas, psicopatológicas, infantiles, políticamente condenables u obra del diablo.

En este esquema las personas transexuales se ubican en el extremo de “lo peor” que configura el “sexo malo”. Ahora bien, para Rubin (2011), en lo fundamental la discusión versa sobre "dónde trazar la línea divisoria" y determinar a qué actividades o características se les podría permitir cruzar la frontera de la aceptabilidad. En nuestro criterio, este es justamente el punto medular para dirimir la intervención antes citada. El discurso de la docente entrevistada remite a la idea de una frontera de la diversidad en la que lo *trans*, en sentido general, se ubica en el borde de lo aceptable, como lo evidencia el enunciado en relación a los hombres *trans*, mientras que la transexualidad femenina no supera el umbral de admisibilidad de lo diverso.

Con miras a tratar de disgregar la forma en que opera esta localización diferenciada, abordaremos a continuación un aspecto que consideramos central para comprender el modo en que es asido los *trans* en los contextos educativos que formaron parte de la presente investigación y que concretamente se refiere a la manera en la que son mirados los cuerpos *trans*²⁴.

Cuerpos trans, cuerpos que se miran

En este apartado, partimos del hecho de que “el cuerpo ha sido el testimonio silencioso de una realidad pedagógica y social que lo ha dominado, uniformado, manipulado, militarizado, castigado o incluso mutilado” (Huertas, 2016, p. 126), y correlativamente, concebimos que la mirada constituye un elemento medular para comprender los distintos emplazamientos de los cuerpos *trans* en el colegio, que históricamente ha sido un espacio bastante indómito para

²⁴ En otro lugar abordamos el problema de la mirada, orientado en este caso al ámbito de la educación primaria. Fernández, D. (2017). *Corporalidades disidentes: antagonismos en la mirada docente*.

todos aquellos cuerpos que no adapten a las características socialmente estipuladas para las categorías de “hombre” y “mujer”.

Como señalan Corbin, Courtine y Vigarello (2005), la historia del cuerpo es indisociable de la manera en que se lo mira, de suerte que, “unos escrutan la evolución del estatuto de observador y los modos de educación de la vista y otros la retórica de la visibilidad, es decir, el discurso dedicado a los efectos y los peligros de la visión, los límites de lo observable, a todo lo que da ritmo al debate entre la censura y la audacia de la vista” (p. 194). Estas puntualizaciones sobre las formas en que se mira el cuerpo a través de la historia resultan en nuestro criterio atinadas, pues constituyen una ventana para pensar los modos en que se dirige la mirada hacia las personas *trans* y la forma en que se instruye el acto mismo de mirar en un espacio – tiempo determinado, que en esta ocasión se refiere al ámbito institucional del colegio y a la actualidad del medio cultural costarricense.

Hoy por hoy pensar los centros educativos como instituciones totales, en la forma en que plantea Goffman (2001), podría resultar algo desmesurado, especialmente por hecho de que la idea de totalidad pareciera no encajar con los arreglos modernos que tienen los actuales espacios educativos, aspecto especialmente evidenciado por la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, las instituciones educativas siguen siendo espacios destacados en lo que se refiere al control y ordenamiento de los cuerpos, las cuales concomitantemente desarrollan formas -que pueden ser más o menos dúctiles- para la inspección y encauzamiento de las trayectorias corporales, pero que finalmente tiene una impronta subjetiva.

Consideremos que esta relación entre corporalidad y control institucional constituye un aspecto insoslayable para el análisis de lo *trans* en la secundaria, pues no se puede eludir la cuestión corporal de las prácticas educativas, en tanto “es en el cuerpo donde residen la mayor parte de los desasosiegos que padecen los adolescentes” (Huertas, 2016, p. 122). En este sentido, argüimos que la aprehensión del cuerpo través de la mirada, es la vía por

autonomasia para cernir las manifestaciones de ambivalencia sexo-genérica en el espacio del colegio. De ello da cuenta en siguiente fragmento:

Esto, que puede ser difícil, esa: esa transición porque a veces, piden cosillas, que: est...- *en el momento no se pueden* por ejemplo, hay un hay un joven, que: que él dice sentirse mujer él se identifica con el sexo, femenino, pe:ro este: **para algunas cosas sí quiere ser, mujer pero para otras hombre** verdad, verdad entonces el pelo sí quiere dejárselo largo pero: no sé en otras: e:, no le gusta que le digan ciertas cosas entonces tal vez tal vez lo difícil sería, como que como están en ese: como están en esa transición a veces:, les sirve una cosa a veces les sirve o:tra, por ejemplo, que: tal vez él se sienta mujer, entonces se quiere poner aretes, verdad pero para otras cosas: sí es hombre, ent..- digamoslo el: el: el que tengo yo que se llama **** verdad, él es mujer, de nacimiento, el: ahora es eh:, es hombre, entonces aquí: el reglamento dice que los hombres no pueden usar aretes, verdad y: él quiere ser hombre, él se identifica con el sexo masculino, pero sí quiere usar aretes, entonces como ahí: tal vez esa es la dificultad pero ya sí: como persona no veo ninguna dificultad por lo menos aquí (Docente 2).

El aspecto en nuestro criterio más relevante de este fragmento tiene que ver con lo que el docente entrevistado denomina la “transición”, que es por demás uno de los aspectos que genera con más frecuencia resistencias a la hora de abordar el amplio espectro de lo *trans*. Y, como se puede colegir a partir de este enunciado, el elemento que en este caso genera una mayor dificultad, se refiere no tanto a la denominación identitaria, sino más bien a la manera en la que la misma es encarnada.

Una de las interrogantes que con mayor frecuencia ocupaba a Michel Foucault (2001) en sus estudios sobre la sexualidad, tiene que ver con el hecho de, ¿por qué tan continuamente el Occidente se ha interrogado respecto a la verdad del sexo y le exige a cada uno que la formule para sí mismo?, y a su vez ¿por qué ha querido con tanta obstinación que nuestra relación con nosotros mismos pase por esta verdad? Las formas en que son capturadas por la mirada

las elecciones de una persona adolescente, las cosas que quiere respecto a sí misma, en especial aquellas relacionadas con su apariencia física (sus modos de apropiación del cuerpo), se convierten en insumos definitorios para otorgar categorías identitarias fijas e irrevocables, cual si se tratase de un fallo sexo-genérico; veredicto mediante el cual se devela la verdad de del ser, en este caso del ser - estudiante.

Así, otro aspecto central de esta elocución tiene que ver con la legitimidad de la identidad deseada, que pasa ya no solo por las cosas que se quiere, sino por la consistencia de dichas elecciones. Esta es una idea generalizada que comúnmente toma la forma de una recusación y se asemeja a eso que Butler (2015) denomina la “diagnosis del género”, según la cual, se asume que podemos experimentar el sexo sin considerar las ventajas sociales de ser de un determinado sexo. Más específicamente nos dice Butler “Si el sexo se experimenta dentro de una matriz cultural de significados, si llega a tener un significado y un sentido en referencia al mundo social en un sentido amplio, ¿podemos entonces separar la experiencia del «*sexo*» de su significado social, incluyendo la manera en la cual el poder funciona a través de dichos significados?” (p. 139). E incluso, llevado a un plano mucho más intuitivo, ¿es que acaso la identificación con determinadas manifestaciones del género no se corresponde con una estratégica que actuamos de manera cotidiana conforme a las circunstancias que nos presenta el contexto más próximo?

A este análisis tenemos que agregar la localización en el espacio del colegio. La verdad del sexo que en nuestra cultura indefectiblemente establece una pauta fundamental para la definición del *quien soy*, estaría dada por el necesario recorte de aquello que se quiere y que correspondientemente ha de acoplarse a las coordenadas del binarismo sexual. Así las cosas, en este caso pareciera que el ámbito de la institucionalidad, mediante una serie de regulaciones administrativas, refuerza la fijeza de los roles sexuales, aspecto que va más allá de un mero posicionamiento individual por parte de uno u otro docente, puesto que la presunta imposibilidad con que topan determinadas formas de ser no remite a restricciones de carácter personal, sino más bien estructural. La frase en la que el docente señala que “piden cosillas que en el momento no se pueden”, muestra bastante bien el recorte que opera

el Colegio en este sentido. Se trata por lo tanto de un mandato que está fundamentalmente referido a la manifestación de *lo posible* del cuerpo.

Ahora bien, es importante destacar que no todo recorte de la mirada redundante en alguna forma de discriminación, dado que existen experiencias tanto de docentes como estudiantes que muestran que otras articulaciones de la visibilidad son posibles y, en consecuencia, que se puede hacer del colegio un espacio de acogida para lo diverso, fortaleciendo los lazos sociales que se entablan en el espacio institucional. El siguiente extracto de la entrevista realizada a un estudiante²⁵ ejemplifica dicho planteamiento:

Empecé a salir del closet en décimo y todo bien con mis amigos siempre, luego se lo comenté a la profesora de español, y ella es super abierta, super normal mis compañeros, aunque a algunos no se los contaba di algunos ya lo sabían porque di son cosas evidentes normalmente, pero es muy normal y ahí hay estudiantes todavía en el colegio que, **uno sabe que son homosexuales o lesbianas y trans, incluso que es muy normal, o sea en el colegio nadie, o sea todos se ven igual, ni siquiera se trata como un tema de que hay que verlo así** [realiza el ademán de *entre comillas*] **porque todo se ve muy normal** (Estudiante 7)

Esta intervención hace manifiesto un determinado recorte de la mirada en el que las diferencias percibidas en torno a la identidad u orientación sexual no supone un móvil para negar o denigrar el estatus de integrante de la comunidad estudiantil. Aunque es importante señalar que este recorte no siempre es sinónimo de “inclusividad”, puesto que en algunos casos no tener en cuenta las diferencias (el “todos somos iguales”) puede resultar lesivo para algunas personas, al encontrarse estas en una posición de subalternidad. No obstante, la forma en la se expresa el estudiante, y en especial el énfasis en las fórmulas “todos se ven

²⁵ Es importante tener en cuenta que el estudiantado entrevistado en su mayoría se identifica como personas gays o lesbianas. Lo anterior puede explicar el hecho de que dentro del corpus de estudio haya una menor cantidad de intervenciones por parte de estudiantes que hacen referencia a lo *trans*. A pesar de ello, un aspecto a destacar es que algunos de sus relatos sí hacen referencia a las personas *trans* o no género-binarias, aspecto que en cierta medida expresa una forma de sociabilidad y de reconocimiento del otro.

igual” y “todo se ve muy normal”, nos muestra una valoración más que todo favorable y que enfatiza la posibilidad de *ser* y *estar* desde la diferencia sexo-genérica en el espacio del colegio.

Hacemos hincapié en las *condiciones de posibilidad* que otorga el ámbito colegial, puesto que el reconocimiento de lo diverso no siempre resulta factible. La siguiente cita, que corresponde a la entrevista a un estudiante que se identifica como no-género binario, retrata este punto:

Recuerdo también que tuve un compañero, muy femenino este:, al que le hicieron salirse del colegio, por tanto: abuso, y **recuerdo a una compa trans que no había transicionado pero que prefirió e: mantenerse con su, imagen de chico** quizá para el mundo, pero ella misma sabía que: *en su momento lo iba a poder hacer*, en cuanto teníamos que: ir a un baño de chicas para hablarlo ahí, o sentirnos mejor porque no podíamos ir a un baño de chicos porque ya sabíamos lo que podía pasar, pero eh: sí muchas veces, le sacaron profesores (Estudiante 1)

Como se puede constatar, el recorte visual que se hace aquí sobre la desviación del orden género-binario resulta muy poco halagüeño en comparación con la cita anteriormente destacada. Este extracto muestra de manera bastante cruda los efectos del recorte visual sobre el cuerpo que opera en el espacio institucional, como lo son el mostrar una imagen corporal que no corresponde con la identificación sexual deseada (“prefirió mantenerse con su imagen de chico”), la búsqueda de sitios seguros que se asemejan a escondites para poder apalabrar la inconformidad de habitar un lugar excluyente (el baño de mujeres como un espacio privilegiado para realizar deposiciones subjetivas), en contraposición a otros espacios que resulta amenazantes o potencialmente peligrosos (el baño de hombres como un espacio de excepción que da vía libre para la violencia “ya sabíamos lo que podía pasar”) hasta tener que tener que abandonar la institución educativa (“le hicieron salirse del colegio”).

Todo lo anterior nos habla de una serie de estrategias de evitación y ocultamiento que apuntan particularmente a disimular los rasgos de una imagen genérica ambigua que se decanta por el lado de lo femenino. En este sentido, se trata de una sanción que atañe de manera directa a una performatividad femenina en un cuerpo genéricamente marcado como masculino, situación homóloga a la descrita por parte de una docente en la siguiente intervención:

Eh: bueno por ejemplo, sí **hubo un problema con la mujer transgénero porque le hicieron una boleta por llevar maquillaje**, y este: en ese momento el reglamento no está muy claro para este sector, entonces esa boleta se tuvo que anular y, y: **un poquito de rechazo por algunos docentes en específico que tienen la idea de que un hombre debe ser macho**, y cosas así, y: y di que no aceptan, no aceptan este día, lo que está pasando con estas personas y básicamente ha sido eso (Docente 7)

Sin lugar uno de los el aspecto más importante de esta cita tiene que ver con la “boleta” que se le hace a la estudiante. El Reglamento de Disciplina del Ministerio de Educación de Pública, señala en su Artículo 6, en relación a la definición de la calificación de la conducta, aplicables tanto para primaria como secundaria, que se consideran entre otros elementos definidos por la Institución mediante la normativa interna, “las boletas disciplinarias remitidas al hogar durante el período correspondiente, las ausencias injustificadas, actitudes o *hechos que afecten a la comunidad educativa*, aún sin boleta emitida, escapes y llegadas tardías injustificadas, al inicio del día y entre lecciones” (MEP, s.f. p. 7).

De esta forma, la “boleta” constituyen un instrumento especializado para consignar las infracciones disciplinarias por parte del estudiantado, la cual, aunque no resulte indispensable para dirimir una actitud o hecho que se considere que afecte a la comunidad educativa, representa el documento de consulta por excelencia para tal finalidad. En este caso, la contravención registrada se refiere específicamente al uso de maquillaje, aditivo estético asociado a la idea biológica de “mujer”.

El uso de esta sustancia cosmética se convierte así en un elemento desestabilizador del ordenamiento sexo-genérico que dicta que la codificación biológica de “hombre” debe corresponder axiomáticamente con la designación cultural de “lo masculino” (siendo el vocablo “macho” el epítome de dicho emparentamiento) y la misma operación (¿a la inversa?) entre la codificación biológica de “mujer”, respecto a la designación cultural de “lo femenino”. Tomando en cuenta el valor consignatario de lo ilícito que tienen las boletas disciplinarias, así como el canon sexo-genérico antes señalado, parece justo afirmar, tal y como plantea Bornstein (1994), que la estudiante antes referida es un sujeto *gender outlaw*, es decir una criminal del género.

En lo que respecta a los hombres *trans*, los efectos del marcaje visual parecieran no distar mucho de lo apuntado anteriormente, pues tal y como se muestra en la siguiente intervención, esta condición de estar “fuera de la ley del género”, conlleva una serie de efectos que pueden persistir incluso hasta después de concluida la etapa de formación secundaria:

Hasta que llegué a la U y en la U decidí ser quién soy, y como que dejé atrás toda mi vida de [localidad en la que se ubica el colegio], entonces **fue como un antes y un después de mi vida muy fuerte**, porque hasta el día de hoy sólo como mis mejores amigas, como cuatro o cinco, cuatro, son las que saben que me llamo *****, que cambié, que soy un chico trans y estoy en transición, mis demás compañeros no saben absolutamente nada de los cambios, por eso me da como pena ir a [localidad en la que se ubica el colegio] (Estudiante 9).

Este extracto muestra que para el joven entrevistado la etapa de estancia en el colegio y el espacio institucional en sí mismo, constituyeron respectivamente un no-tiempo y un no-lugar para *ser quiera era*. Este es un aspecto con notorias implicaciones, puesto que, “(...) cuando la persona joven no tiene ni apoyo en su familia, ni tampoco se le acepta tal como es al compartir experiencias con sus compañeros o en su centro educativo, es cuando *la presión*

social provoca una estigmatización que marcará para siempre la evolución de su forma de ser” (Huerta, 2016, p. 116).

De la mano con Bornstein (1994), el relato de este estudiante sobre su estancia en el colegio, tomado aquí como símil de la cárcel -en razón de su carácter manifiestamente coercitivo de la vivencia de la identidad sexual-, podría parecer el relato de un *exconvicto* que habla de lo que fue su pasaje por el sistema penitenciario, de no ser porque eso que fue, en alguna medida sigue siendo. La *pena de volver*, retrata en buena medida la idea de esa marca de estigmatización que se yergue en la forma de ser. En este caso, se trataría de una espacio-temporalidad subjetiva que hace que subsista algo del antes en el después. Para futuras investigaciones, cabría preguntarse ¿qué del cole subsiste en la forma en la que se vivencia la subjetividad *trans* en la vida adulta?

CONCLUSIONES

A partir de algunas de las experiencias y relatos por parte de docentes y estudiantes que formaron parte de estudio, consideremos que es factible afirmar que el contexto cultural costarricense, la entrada de la transgeneridad en la escena colegial, sigue estando bastante marcada por el guion que dicta el binarismo sexual hombre – mujer, así como por un recurrente anquilosamiento de los roles de género, de acuerdo a la oposición masculino – femenino. Como corolario, consideramos que lo *trans* ocupa el lugar de la otredad de una forma tal que no responde necesariamente al “perfil generalista” al que apunta la designación de *diversidad sexual*. Sentar esta precisión constituye en nuestro criterio un hallazgo relevante del presente proceso de investigación, puesto que, la *diversidad sexual* como categoría englobante, si bien es cierto que permite reunir un conjunto disímil de manifestaciones que gravitan en torno al par género / sexualidad, soslaya por otra parte el hecho en apariencia tautológico, de que la aprehensión de las distintas designaciones que comprenden lo diverso no son homologables.

Una de las razones para sostener dicha tesis, es que lo *trans* vendría a ser lo otro de lo otro, en este caso lo otro de la diversidad sexual. Pensando en los términos en que lo plantean los teóricos decoloniales, las personas *trans* estarían más lejos de la *línea de ser* que el resto de personas sexualmente diversas, una operación que, si bien no puede ser pensada como una configuración definitiva, resulta cuando menos un arreglo persistente en las escenificaciones en las que las corporalidades *trans* se vuelven inteligibles en el contexto colegial. Consideramos que este es un aspecto que requiere de mucha atención por parte de los equipos docentes, puesto que, como señala Mejía (2006) en relación al aislamiento social y violencia que sufren las personas inconformistas de género, “los profesores son con frecuencia cómplices pasivos, al no hacer nada para impedirlo, e incluso activos, al no llamarlas por su nombre y negarles el acceso a los servicios apropiados” (p. 115).

De esta forma, concebimos que, en el contexto colegial, la posibilidad de sancionar una manifestación de género como buena o mala, lícita o ilícita, pasa en lo fundamental por efectuar un recorte visual que opera mediante una estrategia de diferenciación. “Diferenciar en sociedad remite a la estrategia interpretativa de establecer diferencias entre los sujetos sociales, hasta el punto de poder alcanzarse diferentes grados de ciudadanía que implican (para algunos de esos sujetos) discriminación; de crear, en consecuencia, ciudadanos diferentes” (Nieto, 2008, p. 182). Argüimos en este sentido que es necesario incidir en las estrategias interpretativas que llevan a cabo docentes y estudiantes al momento de encarar lo diverso, de tal forma que la relación con las diferencias no suponga ciudadanía estudiantil de primera y segunda clase.

REFERENCIAS

Arribas-Ayllon, M. y Walkerdine, V. (2008). Foucauldian Discourse Analysis. In: Carla Willig & Wendy Stainton-Rogers (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (91-108). London: SAGE Publications.

- Blanco, F. (2014). Queer Latinoamérica: ¿cuenta regresiva? En: Diego Falconi Trávez; Santiago Castellanos y María Amelia Viteri. (Eds.). *Resentir lo queer en América Latina: Diálogos desde/con el Sur*. (pp. 27-45). Barcelona - Madrid: Editorial Egales.
- Bornstein, K. (1994). *Gender outlaw. On men, women and the rest of us*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. (2015). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Careaga, G. (2010). Escudriñar las sexualidades, mirando a través de las categorías. En: Mauricio List y Alberto Teutle. (Coords). *Florilegio de deseos. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*, (47-62). Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), pp. 1-31.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH. (2018). *Avances y Desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas*. Organización de Estados Americanos. En: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>
- Corbin, A.; Courtine, J.-J. y Vigarello (2005). *Historia del cuerpo II. De la revolución francesa a la gran guerra*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Cordero, M. (Junio, 2019). Estudiantes cierran 80 centros educativos para pedir salida del ministro de educación. *Semanario Universidad*. Sección: País. Disponible en: <https://semanariouniversidad.com/pais/estudiantes-cierran-80-centros-educativos-para-pedir-salida-del-ministro-de-educacion/>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, CIDH. (2017). Opinión Consultiva OC 20/17 solicitada por la República de Costa Rica: Identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo. En: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf

- De Signi, S. (2013). *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Didi-Huberman, G. (2015). *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fernández, D. (2019). Estrategias de atenuación en el discurso de docentes costarricenses de escuela primaria sobre diversidad sexual y funcional. *RALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), pp. 50-70.
- Fernández, D. (2017). Corporalidades disidentes: antagonismos en la mirada docente. En: Teresita Cordero. (Comp.). *Reflexiones desde la investigación socio – educativa en contextos de exclusión*, (87-110). San José, CR: Colección Yigüirro.
- Figari, C. (2009). *Eróticas de la disidencia en América Latina. Brasil Siglos XVII al XX*. CLACSO. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Foucault, M. (2001). L'Occident et la vérité du sexe. Dans : *Dits et Écrits II. 1976-1988*, (101-106). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editor.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hines, S. (2007). *Transforming practices of identity, intimacy and care*. Bristol: Policy Press.
- Huerta, R. (2016). *Transeducar. Arte, docencia y derechos LGBT*. Barcelona – Madrid: Editorial EGALES.
- List, M. (2010). Escudriñar las sexualidades, mirando a través de las categorías. En: Mauricio List y Alberto Teutle. (Coords). *Florilegio de deseos. Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*, (63-104.). Ciudad de México: Ediciones Eón.
- List, M. (2011). *Lo social de lo sexual. Algunos textos sobre sexualidad y desarrollo*. Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Mejía, N. (2006). *Transgenerismos. Una experiencia transexual desde la perspectiva antropológica*. Barcelona: Ediciones Ballestera.

- Ministerio de Educación Pública, MEP. (s.f.). *Reglamento de disciplina*. San José, Costa Rica: Centro de Aprendizaje Educarte. Disponible en: <http://educartecostarica.com/wp-content/uploads/2017/08/2017-REGLAMENTO-DE-DISCIPLINA-INSTITUCIONAL.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, MEP. (2012). *Programas de Estudio de Ciencias. Tercer Ciclo de Educación General Básica*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ciencias3ciclo.pdf>
- Ministerio de Salud, MINSA. (2011). *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021.I Parte: Marco Conceptual y Normativo de la Política*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Nieto, J. – A. (2008). *Transexualidad, intersexualidad y dualidad de género*. Barcelona: Ediciones Ballestera.
- Pérez, K. (2013). Las personas variantes de género en la educación. En: Octavio Moreno Cabrera y Luis Puche Cabezas. (Eds.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*, (293-303). Madrid – Barcelona: Editorial EGALES,
- Puche, L.; Moreno, E. y Pichardo, J. - I. (2013). Adolescencias transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En: Octavio Moreno Cabrera y Luis Puche Cabezas. (Eds.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*, (189-265). Madrid – Barcelona: Editorial EGALES.
- Rojas, A. (2019). *Transeducarnos. Derechos humanos y emancipación desde la comunidad transgénero*. San José, CR: Editorial Arlekin.
- Rubin, G. (2011). Thinking Sex. Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Gayle Rubin. (Autor). *Deviations. A Gayle Rubin Reader*, (137-181). Durham & London: Duke University Press.
- Sabsay, L. (2014). Políticas queer, ciudadanía sexuales y decolonización. En: Diego Falconí Trávez, Santiago Castellanos y María Amelia Viteri. (Eds.). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*, (45-58). Barcelona – Madrid: Editorial EGALES,
- Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans. Las raíces de la revolución de hoy*. Madrid: Editorial Continta me Tienes.

Artículo 3: Discursos sobre la dis/capacidad. Perspectivas de docentes costarricenses de secundaria

Daniel Fernández Fernández
Instituto de investigación en Educación (INIE)
Universidad de Costa Rica (UCR)

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se entrevistaron a docentes de secundaria pertenecientes al ámbito de educación pública costarricense en relación a la dis/capacidad. A nivel metodológico se desarrolló un análisis crítico del discursivo, que se basó en un procedimiento de identificación de proposiciones textuales y la elaboración de implicaciones discursivas. A nivel de los resultados, se encontró que la oposición normalidad – anormalidad resulta un elemento clave para comprender las construcciones discursivas del profesorado. De esta forma, se identifican nodos discursivos como la idea de la *discapacidad* como una carga y como una deficiencia, así como otro conjunto de intervenciones que clasificamos como discursos críticos en torno a la diversidad funcional.

Palabras clave: Docentes, secundaria, discurso, dis/capacidad, capacitismo.

Abstract

This article presents the results of research in which secondary school teachers belonging to the Costa Rican public education sector were interviewed in relation to dis/ability. At the methodological level, a critical discourse analysis was developed, based on a procedure of identification of textual propositions and the elaboration of discursive implications. The results show that the opposition normality - abnormality is a key aspect to understand the discursive constructions of the teaching staff. In this way, discursive nodes like the idea of disability as a burden or as an impairment were identified, as well as another set of interventions that we classified as critical discourses around functional diversity.

Keyword: Teachers, discourse, secondary school, dis/ability, ablism.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de la investigación denominada *Diversidad sexual y diversidad funcional: Análisis del discurso de docentes y estudiantes de secundaria* (724-b7-302), inscrita en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Dicho proyecto busca analizar el discurso de docentes y estudiantes de secundaria, pertenecientes al sistema de educación pública costarricense sobre las temáticas de la diversidad sexual y funcional. El presente texto se aboca específicamente al análisis del discurso de docentes en lo tocante a la diversidad funcional.

El concepto de *discapacidad* es sin duda el que identifica con mayor facilidad todo un amplio espectro de características asociadas a la funcionalidad corporal y mental que, usualmente a nivel social, se vuelven objeto de diferentes formas de estigmatización y prejuicio. En este sentido, concebimos que dicha noción representa un significante sociocultural que no puede ser soslayado, razón por la cual lo hemos tomado como objeto discursivo central de esta investigación, a pesar de que conceptualmente nuestro posicionamiento teórico se decanta por el abordaje que comprende las ideas de la “diversidad funcional”²⁶, así como de la crítica que deriva del término “capacitismo”, como anverso de la discapacidad (ahondaremos en estos aspectos más adelante). Por esta razón, destacaremos el concepto de *discapacidad* en cursiva, para hacer la distinción de su uso como objeto estudio y no como representación del posicionamiento teórico del redactor del presenta texto.

En esta dirección, argüimos que tomar el discurso de docentes de secundaria sobre *discapacidad* como objeto de estudio, resulta una tarea de gran relevancia, puesto que, al comprender como opera esta articulación discursiva, podemos acercarnos a conocer cuál es el lugar que ocupa actualmente la discapacidad en el ámbito educativo, más allá del desarrollo de los avances que puedan existir actualmente en materia legal y en políticas públicas. Como señala Meléndez (2018), en Costa Rica, en lo que respecta a la protección de los derechos y la promoción de la participación en la sociedad de personas con

²⁶ Sobre este aspecto se puede encontrar una elaboración más amplia en: Fernández, D. (2016). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.

discapacidad, el estado costarricense ha avanzado notablemente a nivel normativo tanto en el ámbito propiamente jurídico, como en lo que se refiere a transformaciones institucionales.

Por su parte, en lo que respecta a la educación propiamente, Quijano (2008) plantea que en Costa Rica se han realizado las acciones pertinentes para establecer los fundamentos legales que permitan la igualdad de oportunidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad. La autora enfatiza que, en diferentes ámbitos, pero en especial desde el educativo, la Ley 7600, “Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, ha permitido legalizar la inclusión de niños, niñas (y agregamos adolescentes), con necesidades educativas especiales a los diferentes ciclos de la Educación General Básica, de manera que sus necesidades sean atendidas en distintos ciclos del proceso de educación formal.

Como sugerimos anteriormente, si bien todos estos avances resultan imprescindibles, resulta necesario preguntarse hasta qué punto se han generado las transformaciones necesarias del tejido sociocultural que garanticen condiciones reales de equidad para las personas con *discapacidad*. Segato (2003) señala, refiriéndose a las distintas formas de violencia y discriminación contra las mujeres, que a pesar del desarrollo de importantes marcos jurídicos que buscan atacar dichas formas de misoginia, “la ley tradicional del estatus se filtra en la ley moderna del contrato jurídico” (p. 138). En este sentido, concebimos que indagar la forma en las que la *discapacidad* es aprehendida en el discurso de docentes, puede brindarnos algunas claves de lectura sobre el estatus de las personas funcionalmente diversas en el sistema educativo.

El texto que se desarrolla a continuación está dividido en cuatro apartados principales: en el primero se abordan aspectos teóricos relacionados con los modelos sobre la dis/capacidad y el capacitismo; seguidamente se presenta el abordaje metodológico utilizado en la investigación; posteriormente se incluye el apartado en el que se desarrolla el análisis de los resultados, el cual está subdividido en varias secciones, correspondientes a los ejes o nodos

discursivos identificados y, finalmente, se presenta un apartado de conclusiones y reflexiones finales del proceso de investigación.

Discursos sobre la *dis/capacidad* y la visión crítica del *capacitismo*

Existen distintas concepciones para comprender el fenómeno denominado *discapacidad*. A lo largo de la historia, han existido formas bastante disímiles de dar sentido a las diferencias a nivel de la corporalidad y de las capacidades asociadas a los cuerpos. Para Palacios (2008), esa amplia variedad de localizaciones se puede clasificar en tres grandes modelos: Los modelos de la prescindencia, rehabilitador y social. A continuación, describiremos dichos modelos retomando los lineamientos brindados por esta autora, estableciendo un nexo entre el modelo social de la *discapacidad* y el planteamiento de la *diversidad funcional*. Posteriormente abordaremos la noción de *capacitismo*, que podríamos establecer como un cuarto modelo, en la medida en que apunta a una concepción genealógica de la idea misma *discapacidad*, razón por la cual a partir de ese momento de la exposición utilizaremos la forma escritura de “dis/capacidad”, cuando queramos destacar dicho posicionamiento teórico.

En primer lugar, está el modelo de la *prescindencia*, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con *discapacidad* se consideran innecesarias por diferentes razones. Como consecuencia de ello, la apuesta de la sociedad consistirá en prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o excluyéndolas del espacio social. Este modelo deriva en una lógica de dependencia y sometimiento en el que las personas son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Por su parte, el segundo modelo se denomina *rehabilitador*. En este se considera que las causas que originan la discapacidad son científicas y que atañen a imitaciones individuales de las personas. De esta forma, las personas con discapacidad no son consideradas inútiles o innecesarias *per se*, puesto que tendrían la posibilidad de ser *rehabilitadas*. En este sentido, el fin principal al que apunta este modelo es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa.

Si bien es cierto que ambos modelos han ido perdiendo fuelle, persisten todavía algunas de sus secuelas, como las lógicas lastimeras con las que se suelen abordar diversas variaciones funcionales o las soluciones brindadas a la exclusión de personas con discapacidad de determinados ámbitos sociales. Un claro ejemplo en este sentido, es el discurso caritativo sobre el cual se basa la incorporación de personas con *discapacidad* al mercado laboral (Van Aswegen, 2019). El trabajo se convierte así en medio de rehabilitación social frente a una condición de exclusión naturalizada.

Finalmente, está el modelo denominado *social*, que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Como señala la autora, este modelo se relaciona con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos y parte de la premisa de que la discapacidad es en gran medida una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con *discapacidad*.

La noción de normalidad resulta un aspecto central en este sentido, puesto que abre la puerta a diversas vías analíticas, así por ejemplo, siguiendo a Mareño y Masuero (2010), al concebir los procesos de “discapacitación social”, es posible comprender que la *discapacidad* “no es una condición o atributo personal, sino una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día, a partir de nuestras actitudes, decisiones, acciones y omisiones en un contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad biométrica” (p. 103).

Como indican Dirth y Branscombe (2018), el modelo social de la discapacidad replantea la discapacidad como una cuestión social y no sólo como una preocupación individual. Al hacerlo, el modelo social alienta a que se reconsidere la forma en que las diferencias de discapacidad no son intrínsecamente patológicas, sino que están mal situadas en un mundo construido para una franja demasiado estrecha de personas. Este modelo, es por lo tanto una forma de trascender las visiones más conservadoras con las cuales se han tratado de explicar las divergencias corporales y la funcionalidad asociada a estas.

En una línea de continuidad como el *modelo social*, está lo que podríamos llamar el submodelo o la perspectiva de la *diversidad funcional*. Mediante la enunciación de dicho concepto se alude: “a una realidad en la que la persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos no tienen en cuenta esa diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2006, p. 108).

Existen diversas discusiones sobre la pertinencia de utilizar esta conceptualización, siendo que, en un sentido estricto, todas las personas somos en alguna medida funcionalmente diversas. Ahora bien, en tanto categoría analítica “la diversidad funcional logra abarcar un amplio espectro de dimensiones de la experiencia humana, adquiere valor la motivación y la propuesta de comenzar a tomarla realmente en serio en el ámbito epistémico-político” (Toboso, 2018, p. 801). Es justamente en este sentido que consideramos necesario destacar dicha noción, puesto que consideramos que la misma permite enfatizar que la valoración negativa que la sociedad imprime a dichas características, constituye el punto central sobre el cual se establecen las jerarquías que conllevan procesos de discriminación.

Como un último elemento para tener en cuenta en relación a nuestro objeto de estudio, el discurso sobre la *discapacidad*, tenemos noción de *capacitismo*, que vendría a ser la traducción de la palabra “ableism” en inglés, lengua en la cual se han generado las principales reflexiones teóricas en torno a dicho concepto. La idea de capacitismo constituye

una crítica al pensamiento que produce la idea misma de *discapacidad*, en la que las dis/capacidades o divergencias funcionales no serían una consecuencia más de diversidad humana, sino un error frente al norma social de lo que se concibe como un cuerpo capacitado. De acuerdo con Reynolds (2017), la configuración de la lógica *capacitista* responde a la menos las siguientes cuatro condiciones:

- 1) La *discapacidad* es conceptualizada como la falta o privación de un bien natural.
- 2) La privación de bienes potencialmente naturales se considera un daño.
- 3) Se entiende que el daño causa o es una forma de dolor y sufrimiento.
- (4) Dado 1-3, la *discapacidad* es coextensiva con (versión débil) o causa (versión fuerte) el dolor y el sufrimiento (vinculado con o incluso conducente a la muerte).

La noción de *capacitismo*, no solo cuestiona la idea de la dis/capacidad como anormalidad, sino que también conlleva visión crítica respecto a la supuesta normalidad que sustenta el canon *capacitista*. Abordar esta costado no problematizado de lo que se concibe como “normal”, aunque complejo, resulta necesario, pues como señala Scuro (2018), aunque la diferenciación corporal y la pluralidad experiencial de las narraciones han ido adquiriendo cierto capital cultural, como en el caso de ámbito educativo, este capital ampliado no desafía necesariamente los marcos *capacitistas* más dominantes y subrepticios, y por ello resulta imprescindible si se quiere alcanzar transformaciones más profundas en la sociedad.

Cuerpos diversos en el sistema educativo

Continuando la reflexión sobre las formas de asir la dis/capacidad, es importante tener en cuenta su estrecha relación con el ámbito educativo. Davis (2000) señalará que la *discapacidad* es una relación socialmente determinada hacia el cuerpo que es relativamente organizada en los siglos XVIII y XIX y propulsada por factores económicos y sociales como parte de un proyecto más general de control y regulación del cuerpo. El sistema educativo formal, al conformar un aspecto central en el engranaje de la sociedad contemporánea, ha

constituido un agente activo en ese proceso de control y regulación del cuerpo, que opera en mayor o menor medida en determinados aspectos de la subjetividad.

En esta línea, nos parece esencial el aporte McRuer (2006), quien acuñara la noción *crip theory*²⁷. Para este autor, existe una interrelación de factores que permiten entender el lugar de los cuerpos funcionalmente diversos en el espacio cultural. De esta forma, señala que las formas en que la demanda cultural de producir estudiantes que tengan habilidades medibles y que escriban de manera ordenada, está conectada a las demandas compulsivas de la heterosexualidad y el *capacitismo corporal*, demandas que solemos “habitar” ordenadamente y que conllevan a su vez a identidades “coherentes” o “dirigidas”.

Nuevamente aquí, la noción de normalidad es un aspecto clave para pensar el sistema educativo en relación al sesgo *capacitista*. Siguiendo a Dubet (2005), las instituciones educativas no son realmente entidades imparciales, en tanto las decisiones de orientación del estudiantado no están extensas ni de prejuicios ni de los pesos sociales que se atribuyen por ejemplo al género, la raza o la clase, a pesar de que la abrumadora mayoría de los docentes no son «sexistas», «racistas» «clasistas». A lo anterior nosotros añadiremos que lo mismo acontece con el *capacitismo*, el cual tiene un importante peso en la forma en la que se organiza el sistema educativo en su conjunto, a pesar de que no necesariamente las personas que lo conforman estarían en contra de la *diversidad funcional*.

Una premisa clave en el presente texto, es que, de manera estrechamente relacionada con la cuestión de las condiciones psíquicas de la subjetividad, está la preocupación acerca de los límites corpóreos de la subjetividad. Para Grosz (1996), la manera en que el cuerpo es vivido y representado, así como los acercamientos y efectos de la corporalidad del sujeto en su identidad, parecen aspectos cruciales a pesar de ser usualmente factores desestimados en cualquier explicación sobre el sujeto.

²⁷ Esta formación nominativa suele ser traducida como “teoría lisiada” o “teoría tullida”, esta última especialmente en España. Es importante tener en cuenta que *crip*, al igual como sucede con el término *queer*, constituyen ambos vituperios en inglés y por lo tanto llevan una importante carga de injuria.

Como señala Erevelles (2011), las ideologías presentes en el currículo escolar sirven para construir sin querer ciertas subjetividades del estudiantado como desviadas, perturbadoras y peligrosas, justificando así su exclusión, razón por lo cual resulta necesario preguntarse ¿en qué medida los valores de heteronormatividad, *capacitismo*, masculinidad y blancura se funden en la constitución cultural de la escuela? Nuestra apuesta se aboca por lo tanto a tratar de leer entre líneas los discursos del profesorado sobre la *discapacidad*, con miras a problematizar las formas de subjetividad que estos movilizan.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla mediante una metodología cualitativa, que se orienta específicamente al análisis discursivo basado en la perspectiva análisis crítico del discurso. En esta investigación se entrevistaron a 10 docentes de dos colegios del área metropolitana, los cuales reciben mayoritariamente a una población de bajos recursos o de un nivel económico medio. El contacto con el profesorado se realizó a través del Departamento de Salud y Ambiente del Ministerio de Educación Pública, el cual es el ente encargado de los temas de diversidad en un amplio espectro en dicha institución. Las entrevistas del personal docente abordaron los siguientes tópicos: Conocimiento general en torno a la diversidad, conocimiento y experiencia de trabajo con estudiantes con *discapacidad*, acercamiento a la discapacidad y los derechos de dicha población.

La ejecución de esta investigación fue aprobada por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica (CEC-UCR) y todas las personas participantes firmaron el correspondiente Consentimiento Informado que exige dicho órgano. Mediante dicho acuerdo, se realizaron grabaciones en audio que tuvieron una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos, las cuales fueron transcritas según las disposiciones de Calsamiglia y Tusón (2005) para corpus orales. Mediante el programa Atlas-ti 8, se hizo una selección de fragmentos o citas textuales, las cuales posteriormente fueron clasificadas en códigos que hicieran referencia a los ejes temáticos de las preguntas relacionadas con el tópico de la

discapacidad. En este sentido el proceso de codificación fue de índole esencialmente deductiva.

Se seleccionaron fragmentos textuales más reiterativos en relación al tema de la discapacidad y posteriormente se utilizó la propuesta metodológica desarrollada por Vergara (2018), según la cual los fragmentos son descompuestos proposiciones e implicaciones, entiendo que las proposiciones representan el contenido semántico explícito de los textos, al tiempo que las implicaciones constituyen el contenido sugerido que se deriva del texto. En el Cuadro 1 se muestra un ejemplo del procedimiento llevado a cabo con los diversos fragmentos textuales:

Cuadro 1: Fragmentos, proposiciones e implicaciones textuales

FRAGMENTO	PROPOSICIONES	IMPLICACIONES
el tema de diversidad de discapacidad ya es mucho más aceptado ↑ (...) por ejemplo aquí tenemos un chico que tiene una manita un tanto deforme ↑ tiene novia ↓ para la novia, ni siquiera le ve el: el detalle ↓ ves, eso está, y yo lo veo de la mano y él va de la mano buena de la novia y la otra, la manita corta que tiene ↑ normal y ella lo ve y lo ve guapo ↑ y lo ve lindo ↑ y anda de la mano con su muchacho ↑ si para ella fuera una: discapacidad, no sería su novia ↓ entonces, volvemos a lo mismo el concepto de limitaciones y	P1: el tema de la discapacidad ya es mucho más aceptado.	I1: El tema de la discapacidad antes era menos aceptado. I2: El hablante hace referencia al colegio.
	P2: aquí tenemos un chico que tiene una manita un tanto deforme.	I3: Hay otros y otras estudiantes sin deformidades. I4: El hablante hace referencia al colegio. I5: La forma del brazo del estudiante es una característica diferenciadora. I6: Hay cuerpos marcados visualmente y otros que no.
	P3: tiene novia	I7: Un estudiante con discapacidad puede tener novia. I8: El que un estudiante con discapacidad tenga pareja resulta poco habitual.
	P4: para la novia ni siquiera le ve el detalle	I9: La discapacidad del estudiante constituye una característica (“detalle”) notorio. I10: La novia del estudiante con discapacidad no presta atención a su discapacidad a pesar de su notoriedad.
	P5: yo lo veo de la mano y él va de la mano buena de la novia	I11: A pesar de la discapacidad del estudiante, este anda de la mano con su pareja. I12: Una de las manos del estudiante con discapacidad es/está mala. I13: Una de las manos del estudiante con discapacidad es/está buena.
	P6: y la otra, la manita corta que tiene, normal	I14: A pesar de las características de la mano del estudiante, su lugar en la interacción es normal. I15: La mano corta del estudiante con discapacidad no interfiere en la interacción con su novia.

discapacidad es más del adulto que del niño o el muchacho ↓ (Prof. 1)	P7: ella lo ve y lo ve guapo y lo ve lindo	I16: El estudiante con discapacidad nota que su pareja tiene una discapacidad. I17: La novia del estudiante con discapacidad lo ve lindo y guapo. I18: La novia del estudiante con discapacidad lo ve lindo y guapo a pesar de su discapacidad.
	P8: y anda de la mano con su muchacho	I19. Un estudiante con discapacidad puede ser considerado “el muchacho” de una estudiante. I20. Una estudiante a pesar de no tener discapacidad, anda de la mano con un estudiante que sí tiene.
	P9: si para ella fuera una discapacidad, no sería su novia	I21. Considerar algo como una discapacidad es razón para no ser novia de alguien. I22. La estudiante no considera como una discapacidad las características de su pareja y por eso es su novia.
	P10: el concepto de limitaciones y discapacidad es más del adulto que del niño o el muchacho	I23. El uso de los conceptos de “limitaciones” y “discapacidad” son solo atribuibles a personas adultas. I24. El uso de los conceptos de “limitaciones” y “discapacidad” no son atribuibles a personas no adultas. I25. Estar en una relación con un estudiante con determinada característica física significa que no se tiene un concepto de limitación y discapacidad.

Fuente: Elaboración propia, basado en el modelo utilizado por Vergara (2018).

La elaboración de implicaciones se realizó en primera instancia con la participación del equipo de asistentes con que contó el proyecto, con el cual se discutieron el sentido de las afirmaciones. Posteriormente, las implicaciones derivadas de los fragmentos textuales utilizados en este artículo fueron analizadas con la colaboración de dos profesionales en psicología. En el apartado de resultados que se presenta a continuación, se muestra la síntesis de dicho proceso de análisis textual.

RESULTADOS

Compartimos con Becker (2010), que resulta “muy interesante el hecho de que la mayor parte de la investigación científica y la especulación sobre la desviación se ocupen más de las personas que rompen las normas que de quienes las producen o aplican” (Becker, 2010, p. 189). Siendo que el cuerpo docente tiene el rol de detentor de la norma en el espacio colegial en general y en el espacio áulico en particular, concebimos que, en lo que respecta a la

diversidad funcional, este rol es aún más relevante, puesto que los apoyos y facilidades de acceso que brinde el personal docente, serán determinantes para el decurso del desarrollo académico e interaccional del estudiantado.

En este sentido, a partir de las entrevistas llevadas a cabo con el profesorado, fue posible identificar distintos discursos en torno a la *discapacidad*. Los tres principales discursos que fueron identificados en el corpus son los siguientes:

1. Discurso basado en la dicotomía normalidad / anormalidad:
 - La *discapacidad* en medio del discurso médico y el discurso educativo
 - Discurso de la *discapacidad* como deficiencia
2. Discurso de la *discapacidad* como una “carga” en el sistema educativo
3. Discurso crítico sobre la *diversidad funcional*

Discurso basado en la dicotomía normalidad / anormalidad

Como indicamos en apartados anteriores, este artículo versa sobre el análisis del discurso de docentes de secundaria en torno a la *discapacidad*. Visto desde una lógica *capacitista*, la *discapacidad* representa una alteración al orden establecido, constituye una desviación de los parámetros de funcionalidad que legitiman la posibilidad de integrar el orden social. Conviene plantearse cómo se zanja la discrepancia que define qué estaría encarrilado y qué estaría lo desviado, o, en otros términos, qué configura la oposición normalidad versus anormalidad en el caso de la dis/capacidad. A continuación, destaremos dos discursos en los que se asienta esta oposición.

La dis/capacidad en medio del discurso médico y el discurso educativo

Dentro de la dicotomía normalidad / anormalidad, uno de los discursos que muestra una importante presencia en el caso de las personas entrevistadas, se refiere al hecho de entender la discapacidad como algo que necesariamente se padece y cuyo principal correlato es el saber médico. En torno al par medicina – educación, conviene recordar que la retórica

médica en torno a la “discapacidad”, así como el modelo educativo prusiano (Gatto, 2001), proliferaron en el seno de la razón centro europea de los siglos XVIII y XIX, razón por la cual no es de extrañar que existan parangones entre ambas esferas. La siguiente cita brinda algunos indicios en esta línea:

- (1) P9.7. Tal vez la: esas situaciones o *capacidades especiales* ↑ que tienen algunos, o que tenemos ↑ porque **en algún momento uno pueda ser que tenga alguna: este: situación también** ↑ e: que: que: que tenga que *adaptar* digamos alguna capacidad especial ↑ verdad, **o que hoy no la tenga y mañana por un accidente o: o lo que sea pueda que la tenga** ↑ **o por una enfermedad** ↓ verdad (Prof. 9)

Un elemento muy relevante de esta intervención, es que al inicio la misma se plantea tomando en consideración la noción de “capacidad”. Pensar la dis/capacidad en estos términos, abre la posibilidad a pensar en el carácter contingente de las características del entorno, lo que, correspondientemente, permite pensar de distintas maneras la idea de “adaptación”. La determinación de si se es “capaz de algo”, estará dado en función de las propias potencialidades y de las características del contexto en que estas tienen lugar.

Ahora bien, el resto de implicaciones que derivan del fragmento, apuntan a que las contingencias asociadas a la condición de (in)capacidad están fundamentalmente referidas al sujeto al que se identifica como “discapacitado”. En otros términos, el agente de las contingencias es la persona en sí y no las condiciones sociales en las que está se encuentra. Esta adscripción se puede leer fundamentalmente en dos direcciones, ya sea el como resultado de un accidente o una enfermedad. De esta forma, aunque la persona aludida no tenga injerencia en la causalidad de ambos fenómenos, al convertirse en la portadora de su efecto, se convierte en la única responsable de su afrontamiento.

Por su parte, el emparentamiento con las ideas de “accidente” y “enfermedad” conllevan una valoración negativa de la dis/capacidad, en la medida en que se refieren a un acontecimiento y condición indeseadas respectivamente. Un aspecto no menos importante, es que, a partir

de lo señalado por parte de la entrevistada, tener un acercamiento empático con las personas funcionalmente diversas, no sería un fin en sí mismo, puesto que en esencia estaría referido a la posibilidad de encontrarse en un futuro en una condición similar a la de estas.

En el discurso del personal docente, el saber médico se enuncia de diferentes maneras, una de ellas se refiere al uso de recursos léxicos, como se muestra en el siguiente fragmento:

(2) P10.9. Bueno ↑ *no soy muy conocedora del tema [discapacidad]* ↑ básicamente las, lo que va recibiendo uno en: los años de formación ↓ que, en los últimos años en relación con el tema de adecuaciones, digamos que **nos hemos capacitado un poquito más: en algunas sintomatologías verdad ↑ y en algunas cosas que uno de repente no sabe qué cómo abordarlos ↓** (Prof. 10)

En primera instancia, es necesario situar el sentido general de esta afirmación. Al inicio de la misma, mediante el señalamiento en que la docente indica: “no soy muy conocedora del tema”, la diversidad funcional entra a formar parte de una instancia discursiva singular. Conlleva, como señala Foucault (1999), un efecto de *enrarecimiento del discurso*, en adelante se tratará de una cuestión que no atañe a la generalidad de cuerpo docente, sino que compete a algunas personas avezadas en la materia, aquellas a las que se puede calificar como “conocedoras”.

Una vez concebidas las variaciones de la funcionalidad como un asunto que se ubica en una determinada relación de exterioridad con el quehacer docente habitual, el saber médico pasa a tener un valor preponderante. Hablar de “sintomatología”, indefectiblemente refiere a un conjunto manifestaciones que revelan determinados padecimientos o enfermedades. Argüimos en este sentido que esta operación conlleva inscribir la dis/capacidad en un orden médico a lo interno del ámbito educativo.

Otro aspecto que entrar a jugar un rol importante en el discurso sobre la diversidad funcional, se refiere a la valoración de la magnitud de aquello que se concibe como una discapacidad:

- (3) P3.19. **si usted me habla a mí de la palabra discapacidad, ya: estamos hablando ya de: siento yo ya de un problema e: de aprendizaje más significativo**, ya tirándolo a ese lado, digamos yo no veo, por ejemplo: un *síndrome* digamos este de atención, déficit de atención yo no veo un déficit atencional ni: una dislexia ni: *nada de esas cosas las veo como una discapacidad* (Prof. 3)

En este fragmento se busca establecer a qué remite y a qué no la palabra “discapacidad”. En primera instancia, se especifica aquello que no cabría dentro de dicha categoría, a saber, determinados tipos de “síndromes” como el llamado déficit atencional o la dislexia. Por su parte, se señala que hablar de discapacidad, significa hablar de un problema que estaría más allá de las dificultades asociadas a las condiciones antes referidas (se trata “ya de un problema de aprendizaje más significativo”).

Esta intervención, a pesar de no ser suficientemente explícita respecto a la definición de qué sería un problema “más significativo”, plantea que el terreno por antonomasia de la *discapacidad* es el aprendizaje, por lo que el ámbito institucional tendría un rol preponderante a este respecto (se ahondara sobre este punto en los siguientes apartados). En nuestro criterio, las colindancias entre el discurso médico y un discurso educativo, responden al hecho de que en ambos campos la cuestión de establecer y gestionar el estatuto de lo normal y lo anormal, resultan aspectos centrales de su quehacer.

Dirimir dicho estatuto en el caso de la discapacidad, conlleva lo que Van Aswegen (2019) describe, en relación con ámbito laboral, como un discurso profundamente *discapacitante de la discapacidad*, en el que las deficiencias y los impedimentos individuales pasan a un primer plano como las causas del desempleo. Llevado al plano educativo, la marca de la discapacidad como anormalidad recae igualmente en las características individuales del estudiantado y, partiendo del señalamiento de Baquero (2001), sería una importante base para sospecha de educabilidad que se dirige a dicha población.

Discurso de la discapacidad como deficiencia

Otro acercamiento discursivo en el marco de la dicotomía normalidad / anormalidad, que, si bien colinda con lógica medicalizada, no se subsume en esta, y se refiere en este caso al discurso de la deficiencia.

- (4) P5.3. De discapacidad la verdad es que sí, eh conozco bastante la ley 7600 ↑ porque más bien había hecho una tesis de, sí, era en un centro educativo para personas con discapacidad ↓ entonces, si hay sí completamente de acuerdo verdad, porque di obviamente todos merecemos la ↑ oportunidad: para salir adelante, porque **no por el hecho de que una persona tenga una deficiencia significa que no pueda tener una inclusión en la sociedad** ↑ entonces yo pienso que sí, que es muy importante en los centros educativos exista esa inclusión hacia las personas que posean algún tipo de *capacidad especial* (Prof. 5)

Como se muestra en este extracto, se trata de una hablante que tiene un determinado recorrido en lo que se refiere al tema de la *discapacidad*, puesto que por un lado manifiesta conocer la Ley 7600, que es el instrumento jurídico más importante con el que cuenta Costa Rica en lo que se refiere a los derechos asociados a la diversidad funcional y, por lado, señala haber realizado su trabajo final de graduación en un centro educativo para personas con *discapacidad*.

Por su parte, algunas de las proposiciones realizadas por la entrevistada evidencian planteamientos críticos que en buena medida se corresponden con su recorrido en la materia, como el hecho de abogar por la inclusión de personas funcionalmente diversas en la sociedad en general y en los centros educativos en específico. No obstante, la forma en la que se entiende la idea de “deficiencia” resulta ir a contrapelo de los propósitos anteriormente esbozados, no tanto porque se hable de deficiencia en sí, sino por quién o qué se concibe que es el agente de la misma.

La “deficiencia” es algo que ciertas personas tienen, más específicamente, se trata de una condición de la cual son portadores algunos individuos, mientras que habría otros y otras que están exentos de la misma. Así, haciendo uso de una construcción tautológica, diremos que la discapacidad es inherente a las personas a las que es inherente. En otros términos, la “deficiencia” es un producto de las personas y no del sistema educativo en el que éstas se encuentran inmersas. Ante esto, la inclusión se convierte en un accionar que busca paliar la incompatibilidad de las características funcionales del estudiantado frente a las características del modelo formativo. Siguiendo Nario-Redmond (2020), el prejuicio de la *discapacidad* es multifacético y está en evolución; es mucho más que una actitud negativa unitaria, puede expresarse de forma no intencionada o deliberada en creencias, emociones, conductas, así como en prácticas institucionales e individuales que dan lugar a un tratamiento perjudicial de las personas por motivos de *discapacidad*.

A pesar de que estas formas sutiles de prejuicio parecieran tener un calado hondo, al punto en que personas con sensibilización considerable en la materia tienden a reiterarla, lo cierto del caso es que el planteamiento de la docente muestra la apertura suficiente para generar otro tipo de acercamientos a la diversidad funcional en el sistema educativo. Caso contrario al que se muestra a continuación, en el que se consulta a un docente sobre cuáles han sido las principales dificultades en el trabajo con un estudiante con *discapacidad*:

- (5) P4.16. No trabaja *él no trabaja* y entonces e: muchas de las instituciones a este caso se le ha: se le ha visto aquí, desde: sétimo a lo que es noveno, se la visto como el pobrecito ↓ inclusive la relación que hay familiar ↓ es igual ↓ y la mamá no quiere aceptar o no: no sé e: ↑ que tiene un problema serio en: en su casa con *este tipo de personas*, el: **el: desenvolvimiento de este muchacho en: en lo que es propiamente acá la institución es: bastante deficiente bastante pero bastante deficiente** ↓ *él no ejecuta, proyectos, él no ejecuta: e: trabajo diario s:imple hace: hace las cosas ahí: apenas: apenas, está acostu...-*

malacostumbrado, a: que: se le debe: se le él pasa: sin que se le evalúen contenidos: (Prof. 4)

Aquí, aunque de igual forma la retórica de la deficiencia es el eje central de la elocución, tenemos un acercamiento muy diferente al de la anterior entrevistada. Un primer aspecto a tener en cuenta, es la generalización (“este tipo de personas”) en la que incurre el hablante, al referirse a la situación familiar del estudiante que toma como ejemplo para describir las dificultades asociadas a su labor docente. El hacer alusión a una tipología de estudiante, reafirma la poca permeabilidad a las diferencias del estudiantado en términos de funcionalidad, *ergo*: “hay un tipo de estudiantes que no funciona”.

La queja del docente, muestra además algo que de acuerdo con Keys, McMahon y Viola (2014) suele suceder en relación a la presencia de personas con discapacidad en las instituciones educativas, y es el hecho dichos establecimientos muchas veces se han asemejado más a guarderías que a instituciones educativas y como resultado de ello, muchos niños, niñas y jóvenes con discapacidad no han tenido la misma oportunidad de crecer y desarrollarse a través de la educación, la cual constituye una vía importante de empoderamiento para muchas personas.

Ahora bien, un aspecto muy importante a tener en cuenta, es que la marca de la “deficiencia” está dada en relación a la valoración que hace el docente sobre el rendimiento del estudiante (“él no trabaja”, “el desenvolvimiento de este muchacho es (...) bastante deficiente”, “él no ejecuta proyectos”, “él no ejecuta el trabajo diario simple”, “hace las cosas ahí apenas”). Todas las proposiciones apuntan a algo que el estudiante no hace o que realiza de manera inadecuada, lo cual por un lado implica que no existe cuestionamiento alguno de si los trabajos y proyectos designados, o la forma en la que están formulados son los adecuados y, por otro lado, en consecuencia, la responsabilidad sobre el desempeño es atribuida de manera exclusiva al estudiante.

Discurso de la discapacidad como una “carga” en el sistema educativo

Uno de los discursos que está más presente por parte del profesorado sobre la dis/capacidad, es que esta constituye una carga muy difícil de sobrellevar en el marco de su labor como docentes. En este apartado no se pretende dejar de lado el hecho de que, efectivamente, los equipos docentes cuentan en muchas ocasiones con considerables cargas laborales que dificultan desarrollar adecuadamente su labor profesional. No obstante, los análisis que proponemos en este apartado, parten de la concepción de que el ejercicio de la docencia requiere de abordajes que propicien la integración del estudiantado en su multiplicidad de diferencias, entendiendo claro está, que dicha labor no compete exclusivamente a los y las docentes, sino que apela a una visión más bien estructural, de la cual el profesorado es el principal depositario.

En este sentido, concebimos que atender las particularidades de un discurso que construye la *discapacidad* como una “carga”, constituye una vía relevante para dilucidar el funcionamiento de los engranajes de esa lógica estructural en la cual esta es aprehendida. En buena parte, tal funcionamiento macro, como señala McRuer (2019), estaría vinculado a la lógica al neoliberalismo como sistema económico imperante, aspecto que se ve claramente representado en las políticas de austeridad implementadas en muchos países, las cuales, por demás, tienen una injerencia directa en las condiciones de vida en general de las personas con dis/capacidad y en el acceso y permanencia de éstas en los sistemas educativos en particular.

Dicho discurso aparece tematizado de distintas maneras en las intervenciones de las personas entrevistadas, así, por ejemplo, un recurso que se suele esgrimir, es enunciar la oposición de la labor que conlleva trabajar con estudiantes con y sin *discapacidad*. En esta línea, la siguiente cita constituye la respuesta que brinda una docente sobre cómo en su criterio debería ser el trabajo con personas funcionalmente diversas:

- (6) P2.17. Debería ser apoyo total, no es: no es secreto que a veces es difícil verdad
(.) tal vez con adecuaciones ya significativas como a nivel, cognitivo que uno a

veces: se dice se tiene que hacer esto yo sé y lo otro, pero ya en la clase pues ya es: es: es: es un poco difícil, por el tiempo tan: limitado que tiene uno, **a veces con costos tiene uno para los chiquillos que no tienen ninguna discapacidad dice una verdad** ↓ entonces hace difícil pero por lo menos en: en la ausencia a: brindar el apoyo sí ↓ (Prof. 2)

En este extracto se oponen dos posicionamientos discursivos, por un lado, está la tendencia a reafirmar la importancia de brindar todo el apoyo que sea necesario para llevar a buen término el proceso formativo del estudiantado y por otro, se enuncian las dificultades para poner en práctica medidas que vayan en dicha dirección, que en este caso alude a la implementación de adecuaciones significativas que se relacionan aquí con aspectos cognitivos, pero que podrían referir a otras características funcionales²⁸.

En otros términos, se vislumbra un umbral a partir del cual resulta poco asequible atender las necesidades de los y las estudiantes, mismo que, en la segunda parte de la intervención, es atribuido al factor tiempo. Sobre este punto, se plantean a nuestro criterio dos importantes disyuntivas: ¿qué hacer con el tiempo que no hay?, y ¿para quién hacer con el poco tiempo que es posible invertir?

Entre las implicaciones que conlleva la proposición “a veces con costos tiene uno [tiempo] para los chiquillos que no tienen ninguna discapacidad”, está que el poco tiempo del que se dispone se orienta a las personas que no tienen ninguna *discapacidad* y que habría un tiempo todavía más exiguo para las personas que sí tienen una *discapacidad*. Lo anterior, a pesar de

²⁸ A tal propósito, tenemos la siguiente intervención que constituye la respuesta de una docente ante la pregunta de cuál considera que es el abordaje que se debe dar a estudiantes con *discapacidad*: “(P8.8). yo siento que tiene que ser totalmente individualizada, porque yo no puedo pretender que, por ejemplo. esa estudiante que tenía no vidente, di fuera al ritmo de los demás (Prof. 8)”. Este planteamiento constituye una solución contraria en su accionar, pero homóloga en su resultado al que se plantea en (6). En un caso, se trata de la inacción como consecuencia de circunstancias complejas (“el tiempo tan limitado que tiene uno”), mientras que en el otro se trata de un accionar improbable (“[atención] totalmente individualizada”), ante circunstancias bastante similares.

la anuencia manifestada a brindar apoyo, pinta un cuadro poco favorable para la diversidad funcional en el contexto colegial al que se hace referencia.

En concordancia con la idea de los “casos liminares” que se deja ver en el planteamiento anterior, en el siguiente extracto se enfatiza la manera en que son percibidas algunas de las dificultades que conlleva el trabajo con la dis/capacidad en un contexto colegial:

(7) P9.10. A veces lo que pasa es que: e: que eso ↑ que son chicos con déficit atencional con hiperactividad o: o autistas o así y entonces tampoco, ellos como que, a los que son muy inquietos **a veces ellos [profesores] no se los...- no se los soportan verdad ↑(.) quieren ojalá se vayan↑ de la institución...- en algunos casos...- no vamos a generalizar porque no podemos generalizar ↓ verdad tampoco↑ pero *diay hay casitos que uno dice ay dios* (Prof. 10)**

Esta última intervención, plantea un contraste que conviene destacar, por cuanto, en una dirección se advierte de la importancia de no generalizar la posición de rechazo que manifiestan algunos docentes hacia las personas con discapacidad, mientras que en otra dirección se declara el porqué, hasta cierto punto, dichos posicionamientos resultan razonables o entendibles (“pero *diay hay casitos que uno dice ay dios*”). En este sentido, como señala Goodley (2014), pareciera que las personas con *discapacidad* que entran en el sistema educativo convencional, contravienen los ideales de la educación.

Atender las diferencias que funcionalmente implican el déficit atencional o el autismo -que por demás no pasan por ser “condiciones” excepcionales o atípicas en las instituciones educativas- pareciera suponer en este caso una dificultad mayor en el quehacer educativo. Más aún, frases como “no se los soportan” o “quieren ojalá se vayan de la institución”, evocan la idea de que la diversidad funcional constituye en muchos casos un verdadero impase en la labor docente.

Las siguientes dos intervenciones retratan de manera palmaria esta imposibilidad a partir de los planteamientos de otros docentes:

- (8) P4.15. Cuesta que ellos: ellos desarrollen los proyectos ↓ ahora tengo un caso que: ***** muy difícil, yo creo que: que: por ejemplo, **para un colegio técnico, es SUMAMENTE difícil manejar ese tipo de personas** ↓ (Prof. 4)
- (9) P9.9. Digamos, a veces los profesores...- **en algunos casos↑ verdad los profesores e: PREFIEREN, para no complicarse la vida, prefieren irlos pasando**, en algunos casos (Prof. 9).

En la primera intervención se plantea la necesidad de establecer una separación entre estudiantes con y sin *discapacidad*, de tal forma que se excluya de los colegios que oferten una formación técnica al alumnado que presente algún nivel de funcionalidad divergente y no correspondiente a línea *capacitista* de la normalidad educativa. Se evoca a su vez la idea de una tipología de persona, enfatizando que se requiere de un “manejo” especial, que resultaría “sumamente difícil” de sostener para una institución con las características antes señaladas.

Contrario a la primera intervención en la que prima una idea de hacer operar un accionar en el que se excluya de facto a las personas con *discapacidad*, la segunda tiene un efecto de exclusión más bien atenuado o a largo plazo. Esta “solución” conlleva anular el compromiso de formación de un segmento de la población, lo que equivale a decir que en casos como el evocado aquí, la educación no reviste ningún interés, sino que, por el contrario, constituye un fardo que se lleva con gran dificultad.

De cualquier forma, argüimos que tanto en estos ejemplos, como en otros que han sido presentados en esta sección, el discurso de la *discapacidad* pensada como una carga, está ligado estructuralmente a un ideal *capacitista* del cuerpo (McRuer, 2006), que retrata por demás una realidad poco halagüeña para las personas funcionalmente diversas en el contexto educativo.

Discurso crítico sobre la diversidad funcional

En este último apartado, destacamos dos intervenciones que, ya se por el abordaje práctico al que aluden o, en razón de la visión que subyace a los criterios manifestados, coadyuvan en la configuración de espacios educativos que sean capaces de acoger la diversidad funcional en el ámbito educativo. La siguiente cita brinda algunos aspectos relevantes en este sentido:

- (10) P7.9. tenemos casi todo tipo de adecuaciones, no significativas, las específicas, inclusive, eh, aquí en el aula trabajamos con personas con nivel funcional de tercer y cuarto grado y, les damos el acceso para, para que puedan cursar eh: aquí el colegio, **como cualquier estudiante nada más con las adecuaciones respectivas** y realmente en cuanto acceso aquí es excelente (Prof. 7).

Si se toma como criterio otras intervenciones planteadas anteriormente, parecería que en este caso se está haciendo referencia a una institución muy diferente a algunas de las dos que formaron parte de este estudio, sin embargo, esto no es así, pues la docente entrevistada forma parte de uno de los dos colegios que se contemplaron en el estudio. De ello se pueden derivar varios aspectos, en primera instancia, que existe un marco institucional que provee una serie de alternativas que hacen viable la estancia de estudiantes con diversidad funcional en el sistema de educación regular (“como cualquier estudiante nada más con las adecuaciones respectivas”).

Más allá de las disquisiciones que puedan darse en razón del criterio personal de cada docente, es importante atender al hecho de que, si bien es cierto que disponer de lineamientos y protocolos que permiten atender las diferencias del estudiantado en materia de funcionalidad resulta importante, dichos instrumentos se vuelven inocuos si no están acompañados de una verdadera sensibilización respecto al reconocimiento de las diferencias que implica justamente hablar de *diversidad funcional*. La siguiente intervención, muestra algunas claves en esta dirección:

- (11) P6.5. mucho se dice que la discapacidad está en la mente de cada uno de nosotros (.) sin embargo no podemos negar que algunos tenemos diferentes potencialidades que es el caso de los chicos, yo no digo que hay una discapacidad, sino que hay una diferencia de talentos, algunos desarrollamos unos talentos que nos permiten económicamente, profesionalmente, salir y otros tenemos otros talentos que muchas veces, a la espera de una sociedad que sea económicamente, y profesionalmente se dejan de ver, **es el caso de los chicos con necesidades educativas especiales, tienen unas capacidades que muchas veces, no surgen**, por ideas propias de la comunidad, ideas propias de la familia, e inclusive la falta de credibilidad en muchas veces de los profesores que los tienen a cargo (Prof. 6)

Al tiempo que destaca como en relación a la discapacidad existe un componente material que se refiere al hecho de que efectivamente existen diferencias a nivel funcional entre personas (mismas que inciden en distintos ámbitos como el económico o profesional), también se pone el acento sobre cómo influye la manera en la que son percibidas dichas diferencias (“está en la mente de cada uno de nosotros”). Esta visión crítica, o quizá deba decirse autocrítica, conlleva poner en tensión las bases mismas del *estatus capacitista* en el ámbito educativo, aspecto nada desdeñable, pues como indica Ferreira (2011), “no cabe plantear la inclusión escolar de las personas con discapacidad sin plantear una crítica, práctica a la propia institución escolar. Y esa crítica implica incorporar, como herramienta teórica e ideológica, una política del cuerpo que permita a las personas con discapacidad reapropiarse de su propia experiencia y vivencia concretas” (p. 17).

Finalmente, otro punto de reflexión que queremos destacar de la intervención de esta docente, es que su planteamiento posiciona la diversidad funcional como un fenómeno en el que convergen distintas esferas (tales como la familia, la comunidad y el colegio -enmarcado en este caso en la figura docente-), y que todas estas ellas tienen mucha injerencia en el decurso de la vida de muchas personas (“en el caso de chicos con necesidades educativas especiales, tienen unas capacidades que muchas veces no surgen”). En este sentido, si damos

por cierto que dichas esferas en general y colegio en particular, tienen la capacidad de limitar las capacidades de las personas funcionalmente diversas, es necesario asumir que tienen la posibilidad de generar el efecto contrario.

CONCLUSIONES

Una inquietud heurística que moviliza la elaboración del presente artículo, es que, a pesar del importante desarrollo a nivel de legislación y políticas en materia de dis/capacidad, a nivel cultural persisten prejuicios que hacen que el proyecto de inclusión no se materialice de manera efectiva y en todos sus necesarios alcances en nuestra sociedad. En este sentido, y de acuerdo con Campbell (2009), aunque hay muchos debates en los estudios sobre la *discapacidad*, la mayoría de las personas estarían de acuerdo con el señalamiento de que las personas a las que se denomina “discapacitadas” experimentan diversos grados de subordinación y disminución de sus vidas a través de la discriminación económica, social, jurídica, religiosa y cultural.

Por los aspectos anteriormente señalados, el presente texto se abocó a analizar la visión del profesorado en torno a la diversidad funcional, con el objetivo de identificar algunos núcleos discursivos en torno a esta temática que nos permitiesen reflexionar más a fondo respecto a la forma en la que operan o no las transformaciones en el contrato social en el marco de las instituciones educativas.

A partir de los análisis formulados, planearemos ahora algunas reflexiones finales, que como se indicó, respecto al enfoque metodológico del estudio, no buscan generalizar sus planteamientos, ni tampoco pretenden obtener las reflexiones derivadas del proceso de investigación. Por el contrario, en la lógica que apunta el *pensamiento situado* (Haraway, 2004), se busca entender la forma que toma ese objeto de estudio que es la *diversidad funcional* desde el contexto y la subjetividad de los y las docentes que fueron entrevistados

y tomar dicho entendimiento como un saber legítimo para elucidar la manera en que funcionan sus características y modulaciones en los entornos a los que pertenecen.

A partir del análisis de proposiciones e implicaciones, es posible afirmar que la dicotomía normalidad / anormalidad constituye un importante nodo discursivo que subtiende la visión sobre la diversidad funcional del personal docente que participó en la presente investigación. A nivel discursivo, esta oposición le permite al personal docente hacer inteligibles las diferencias funcionales del estudiantado. De esta forma, existen cuerpos normales y cuerpos anormales, y las capacidades asociadas a tales cuerpos serán concomitantes a dicha designación dicotómica.

En la medida en que las variaciones de la funcionalidad se ubican en una relación de exterioridad respecto a un quehacer docente que estaría pensado como “regular”, “habitual” o “común, el discurso médico adquiere un valor articulador, es decir, permite nombrar, describir y hasta cierto punto explicar eso que ocupa el lugar de “lo otro” en el escenario del colegio. Algo que comparte la lógica patologizante que encarna el discurso médico con la idea de la *discapacidad* como deficiencia, es que, en ambas configuraciones discursivas, tanto la idea de lo “deficiente” como de lo “patológico” constituyen una marca personal, de tal forma que el sistema educativo pareciera no tener parte alguna en la definición de ambas condiciones.

Por otro lado, tenemos el discurso de la discapacidad como una carga, que es quizá una de las representaciones que con mayor crudeza refleja un desajuste entre el ejercicio de la docencia y la diversidad funcional. Si bien es necesario tener en cuenta lo complejo del ejercicio de la docencia en contextos de una cada vez mayor desigualdad social y limitación de recursos, también es cierto que focalizar a las personas con necesidades educativas específicas como una *carga excedente*, refleja que existen personas cuyo valor socioeducativo es inferior al de otras.

Afortunadamente, es importante señalar que al lado de este tipo discursos, existen otros acercamientos que muestran una visión más crítica y empática respecto a la diversidad funcional en el ámbito educativo. Un aspecto a destacar de estos planteamientos es que los mismos hacen manifiesto el hecho de que, a pesar de que en el profesorado persisten discursos amparados en una lógica *capacitista* que redundaba en la exclusión y la discriminación de las personas funcionalmente diversas, es posible generar otro tipo de relación con lo diverso y en esta medida, el colegio puede pasar de ser un espacio abocado meramente a tolerar la diversidad a uno que trabaje activamente por reivindicar su existencia.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, N° 9, pp. 71-85.
- Becker, H. (2010). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave MacMillan.
- Davis, L. (2000). Disability, the Missing Term in the Race Class, Gender Triad. In: *Enforcing Normalcy, Disability, Deadness and the Body*. London: Verso.
- Dirth, T. - P. & Branscombe, N. - R. (2018). Disability models affect disability policy Support through awareness of structural discrimination. *Journal of Social Issues* 73 (2): 413–442.
- Erevelles, N. (2011) ‘Coming our crip’ in inclusive schools. *Teachers College Review*, 113(10), 2155–2185.
- Fernández, D. (2016). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), pp. 1-23.
- Fernández, D. (2016). Teoría *queer* y teoría *crip*: reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo. En: Wanda Rodríguez; Maurizia D’Antoni y Victoria González.

- (Comp.). *Vygotski: Su legado en la investigación en América Latina*. San José: Universidad de Costa Rica, pp. 77-92.
- Ferreira, M. A. V. (2011): “Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva ‘política del cuerpo’?”, *Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N° 6, Año 3. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/116>
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets Editores.
- Gatto, J. - T. (2001). *Underground History of American Education*. Nueva York: The Oxford Village Press.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disablism and ableism*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Grosz, E. (1996). Intolerable Ambiguity: Freaks as/at the Limit. In: Garland-Thomson, R. (Ed.). *Freaky: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*. New York: New York University Press.
- Haraway, D. (2004). *The Haraway Reader*. Routledge: New York and London.
- Keys, C. - B., McMahon, S. - D. & Viola, J. - J. (2014). Including students with disabilities in urban public schools: community psychology theory and research. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 42 (1): 1–6.
- Mareño, M. y Masuero, F. (2010). La discapacitación social del “diferente”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 34(1), pp. 95-105.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- McRuer, R. (2018). *Crip Times: Disability, Globalization, and Resistance*. New York: New York University Press.
- Meléndez, R. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), pp. 1-27.
- Nario-Redmond, M. (2020). *Ableism. The causes and consequences of disability prejudice*. New York: Wiley Blackwell.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: Un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), pp. 139-155.
- Reynolds, J. - M. (2017). “I’d rather be dead than disabled” – the ableist conflation and the meanings of disability. *Review of Communication* 17 (3): 149–163.
- Scuro, J. (2018). *Addressing Ableism. Philosophical Questions via Disability Studies*. New York: Lexington Books.
- Segato, R. – L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), pp. 783-804.
- Van Aswegen, J. (2019). Disabling discourses and charitable model of disability: Labour market activation for people with disabilities, Ireland – a critical policy analysis. *Disability & Society*, 1–25. doi:10.1080/09687599.2019.1634519
- Vergara, A. (2018). El discurso sobre la discapacidad. Exclusión y auto-exclusión desde las familias de personas con discapacidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 19(1), pp. 209-231.

Artículo 4: Tensiones en torno al cuerpo, el deseo y el género en los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral*

Camilo Retana Alvarado
Escuela de Filosofía
Universidad de Costa Rica

Los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (en adelante los *Programas...*) fueron aprobados en el año 2012. Los *Programas...* forman parte de una transformación curricular más abarcadora, también impulsada por ese Ministerio, y recogen contenidos impartidos a lo largo de toda la primaria y de los primeros años de secundaria. En términos específicos, los *Programas...* constituyen materiales didácticos dirigidos a docentes y su objetivo primordial es establecer pautas para la impartición, en décimo año, de la asignatura Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral.

El estreno de esa asignatura, en el contexto de las elecciones costarricenses del 2018, crispó los ánimos y polarizó la opinión pública en dos bandos: por un lado, quienes estaban a favor de que se impartiera la asignatura y, por otro, quienes la rechazaban en nombre de “la” familia y “los” valores. En términos generales, uno y otro bando se nucleó en torno a los partidos políticos que obtuvieron mayor cantidad de votos y que alcanzaron la segunda ronda: el oficialista Partido Acción Ciudadana (a la postre ganador de la elección) y el Partido Restauración Nacional.

Esta correspondencia entre una polarización con cariz sociocultural y una polarización de carácter partidario responde a la publicación de la *Opinión consultiva OC-24/17* de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, fechada el 24 de noviembre del 2017. La sentencia constituye una respuesta a una solicitud realizada por el Estado Costarricense y en ella se sienta jurisprudencia relacionada con la identidad de género y la discriminación contra parejas del mismo sexo. La opinión referida establece que el Estado debe garantizar el derecho al cambio de nombre y de género en los documentos de identidad, así como

garantizar los derechos de las personas homosexuales a formar familias y a que estas sean protegidas del mismo modo que las conformadas por parejas heterosexuales (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2017, pp. 87-88). Dado el talante progresista de la sentencia, los sectores conservadores costarricenses, encabezados en la coyuntura electoral mencionada por el candidato presidencial evangélico Fabricio Alvarado del Partido Restauración Nacional, esgrimieron que la Corte atentaba contra la soberanía jurídica costarricense y amenazaron con retirar a Costa Rica del organismo internacional en cuestión en caso de que resultaran vencedores en las votaciones. Además, Alvarado y los sectores que lo apoyaban aprovecharon para generar, a partir de dicha opinión consultiva, una equivalencia entre Educación Sexual y derechos de las personas LGTBI, así como para rechazar *ad portas* cualquier reivindicación progresista en materia sexual. De este modo, la población costarricense pareció interpretar la coyuntura electoral como una especie de referendo informal a propósito de los derechos de las personas LGTBI y la pertinencia de que se impartiera Educación Sexual en los colegios.

En el contexto de esta polarización político-electoral, se generó en torno a los *Programas...* una auténtica cacería de brujas en contra de personas sexualmente diversas y se produjo un clima de abierta homofobia y misoginia. La configuración dicotómica del debate provocó, por otra parte, que el contenido de los planes pasara a un segundo plano. Aún más: paradójicamente, el contenido de los planes nunca llegó a ser discutido públicamente, pues la agenda mediática se enfocó unilateralmente en ubicar a candidatos presidenciales, padres de familia y autoridades políticas (los estudiantes estuvieron sistemáticamente excluidos del debate) de un lado u otro de la dicotomía antes aludida, sin que se entrara en los contenidos y alcances de las reformas educativas impulsadas por el Ministerio.

En contra de esa inercia dicotómica, en este artículo me interesa presentar algunos ejes de debate que, en el contexto más reposado del presente escenario postelectoral, sería deseable posicionar como parte de una agenda progresista. En concreto, me adentraré en la “letra chica” de los *Programas...* para indagar algunas de sus tensiones conceptuales, presupuestos y limitaciones. Mi interés es mostrar que, en el caso costarricense, más allá de

asumir una posición dentro del binomio a favor / en contra de la Educación Sexual..., es necesario realizar una lectura crítica de los *Programas...* y de sus potenciales efectos coercitivos.

El contexto histórico de los *Programas... de estudio de educación para la efectividad y sexualidad integral* del MEP

La historia de la Educación Sexual en Costa Rica es la historia de una serie de pugnas, disputas y pulsos entre, por un lado, sectores clericales tradicionales, y por otro, movimientos sociales, actores políticos progresistas y una parte del gremio educativo (Fernández, 2010). Ninguno de esos “bandos”, si es que cabe la expresión, es, sin embargo, monolítico. Dentro del ámbito religioso, por ejemplo, ha habido pronunciamientos a favor de los planes, como es el caso de la Iglesia Luterana²⁹. También ha habido una parte del sector educativo que se ha pronunciado en contra de la Educación Sexual en los colegios. Sin embargo, más allá de estas particularidades en la composición interna de los actores involucrados en estas disputas, lo cierto es que la posibilidad de integrar la Educación Sexual en los programas curriculares se ha dado en el marco de una conflictividad social más amplia. Esto coincide con un panorama regional (piénsese en países como Brasil, Colombia, Perú, Guatemala o Nicaragua) en el que el tema de la Educación Sexual también opera como catalizador entre visiones de mundo enfrentadas en una amplia gama de temas como el aborto, los métodos anticonceptivos, la violencia sexual, el lugar social de la familia, la diversidad sexual, etc. En este escenario de enfrentamiento, los sectores socialmente progresistas en Costa Rica nos hemos visto en la necesidad política de alinearnos en torno a la defensa de los planes propuestos por el MEP, en la medida en que percibimos en ellos una punta de lanza para posicionar temas en la agenda política, para tematizar luchas otrora invisibles y, sobre todo, para atender una serie de problemas sociales urgentes vinculados con el sexismo, la homofobia y la transfobia.

²⁹ José Manuel Morán (2018) señala, por otra parte, los riesgos de reducir el activismo conservador en materia sexual a un activismo de tipo religioso. El problema con dicha reducción, señala Morán, es que no permite aprehender, en su complejidad heterogeneidad, la composición interna real de dichos movimientos y, por ende, tampoco permite descifrar su modus operandi.

En el contexto anterior, como ya he dicho, los *Programas de estudio...* del MEP no han sido sometidos al lente de la interrogación crítica desde un punto de vista progresista. Por el contrario, frente a los ataques conservadores contra los *Programas...*, el itinerario seguido por sectores feministas, LGTBI y por las universidades mismas, ha consistido en una defensa a ultranza (ciertamente comprensible desde un punto de vista coyuntural) de los nuevos planes educativos.

No obstante, quizá haya llegado el momento de preguntar qué es lo que hemos venido defendiendo con tanto ahínco y, hasta qué punto, la filosofía de la sexualidad que subyace a las políticas actuales del MEP resulta políticamente satisfactoria desde un punto de vista radical. Esta distancia con los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* no se traduce, por cierto, en una alineación con los sectores que se han decantado en contra de las prerrogativas del Ministerio. Por el contrario, considero que salir de una perspectiva dicotómica podría permitir una reflexión más profunda acerca del lenguaje, la retórica política y los instrumentos jurídicos y analíticos empleados en las luchas sexuales actuales.

Mi intención, por ende, no es someter los *Programas...* del MEP a examen para medir su grado de radicalidad, ni tampoco dictaminar si se trata de buenos o malos instrumentos (parto, más bien, de la idea de que ningún programa es en sí mismo garantía de éxito o fracaso, dado que es en su implementación donde se dirime el tipo de impacto que cualquier política educativa puede llegar a tener). Mucho menos deseo denostar a quienes elaboraron esos planes. De hecho, en ciertos momentos de este texto he creído oportuno detenerme a reconocer algunos de los logros del documento. Lo que quisiera enfatizar, antes bien, es el hecho de que, después de todo, en su génesis, pero también en su despliegue, la Educación Sexual emerge del mismo pliegue discursivo que las epistemes higienistas, normalizadoras y medicalizantes tan certeramente criticadas por los propios movimientos feministas, *queer*

y LGTBI, así como por los autores y autoras de esos mismos movimientos. A saber: si bien la Educación Sexual posee una utilidad política en la medida en que garantiza derechos y augura justicia y protección a actores sociales de otro modo desprotegidos, también es cierto que se trata de un dispositivo de control social de la sexualidad³⁰. En este sentido, cabe también puntualizar el hecho de que el rechazo de los *Programas...* por parte de los sectores más conservadores de la sociedad costarricense es en realidad circunstancial, en el sentido de que hace parte de una agenda más abarcadora que bien podría optar, en el futuro, por una reforma de los planes en clave tradicionalista, si es que ello resultara más estratégico. Dicho de otro modo, no deberíamos confundir el árbol con el bosque: los *Programas...* del MEP tienen una valía coyuntural, pero al mismo tiempo hacen parte de un paisaje político-cultural más amplio en el que se juega el control social de la sexualidad.

Los entresijos intertextuales de los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* del MEP

En su propia estructura retórico-discursiva, los *Programas de estudio para la afectividad y sexualidad* del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica informan de una cierta conflictividad social en torno a la sexualidad. En su desarrollo, los *Programas...* establecen una serie de diálogos intertextuales con discursos acerca de la sexualidad y libra con ellos una especie de pulso. Al ritmo de ese pulso el texto retrocede, introduce matices, realiza concesiones a posiciones en pugna, se inscribe en tradiciones discursivas a veces incompatibles y se ubica en medio de unos antagonistas imaginarios que, a menudo, tironean,

³⁰ A propósito de las limitaciones y eventuales alcances emancipatorios de las políticas 2 institucionales en materia sexual, me permito referir al lector o lectora al esclarecedor texto de Kathya Araujo Entre el paradigma libertario y el paradigma de derechos: límite en el debate sobre sexualidades en América Latina. Araujo distingue entre un “paradigma de los derechos” y un “paradigma libertario”. En su opinión, se trata de matrices epistemológico-políticas que se decantan por opciones hasta cierto punto inversas. Mientras que en el “paradigma de derechos” se apuesta por regular estatalmente la sexualidad en virtud de su inscripción dentro de campos de poder, en el segundo se opta por una liberalización de la sexualidad más escéptica respecto de los efectos emancipadores de los aparatos jurídicos. En términos de Educación Sexual, el “paradigma de derechos” considera el tutelaje estatal como un elemento necesario más allá de sus consecuencias a nivel de control social, debido a que pone coto a distintas formas de violencia relacionados con la sexualidad. Según el “paradigma libertario”, en cambio, la Educación Sexual participa de un conjunto de mecanismos de control estatal que excluyen y castigan las sexualidades disidentes. El presente artículo se inscribe dentro de esta segunda tradición.

estructuran y tensionan el contenido del documento. En breve: los *Programas...* se saben parte de un contexto social escindido en torno al rol cultural de la sexualidad y el placer.

De manera esquemática, y en función de trazar una cartografía de los entresijos intertextuales que estructuran los *Programas...*, quisiera caracterizar cuatro interlocuciones ramales que atraviesan los mismos. Con este mapeo, mi intención es mostrar cómo la reforma curricular planteada por el Ministerio se encuentra acosada por varias agendas políticas que entienden la sexualidad de modos distintos y que reclaman, cada una por su lado, incidencia en las políticas públicas. Un primer intertexto presente en los *Programas...* remite al universo jurídico y, más concretamente, a los instrumentos de Derechos Humanos. En dicha apelación intertextual, los Derechos Humanos operan a la manera de una fuente de legitimación y de coerción. En otras palabras, los *Programas...* apelan a una discursividad jurídica que se advierte prácticamente incontrovertible dentro del imaginario social, pues nadie afirma –al menos no pública ni frontalmente– estar en contra de los Derechos Humanos. No debería olvidarse, sin embargo, que, en materia de sexualidad, a menudo el “derecho se erige (...) como una arena de disputas (...) pero también como un discurso instrumentalizado mediante el cual se pueden regular los cuerpos” (Morán, 2018, p. 13).

Así, tras esa apelación se encuentra implícita una elección éticoepistemológica anterior: la inscripción de la sexualidad dentro de matrices filosóficas universalistas y humanistas, con todo y los potenciales efectos de normalización presentes en ellas. En esta línea, el documento refiere, por ejemplo, que “los Derechos sexuales y Derechos reproductivos [guardan] relación con los valores éticos universales” (MEP, 2017, p.21), con lo cual los *Programas...* se blindan contra posicionamientos refractarios a las políticas igualitaristas, pero con lo cual también postulan un humanismo universalista eventualmente excluyente. El universalismo como matriz filosófica y los Derechos Humanos como matriz jurídica custodian, en todo caso, las políticas del MEP en contra de la crítica a unos ciertos mínimos ético-jurídicos que, de lo contrario, quedarían expuestos al cuestionamiento por parte de visiones conservadores.

En segundo término, los *Programas...* establecen un diálogo velado con sectores religiosos. Ya sea que se invoque la espiritualidad como imbricada fundamentalmente con la sexualidad (2017, p. 15), o que se vea en esta última un fenómeno con cariz religioso (2017, p. p. 8), es claro que el documento reconoce en la autoridad religiosa a un interlocutor implícito. Respecto de los discursos religiosos, en consecuencia, los *Programas...* eligen un posicionamiento más bien concesivo. La consigna, pareciera, es no suscitar escándalo innecesariamente entre esos grupos activistas. En consecuencia, el documento establece un compromiso tácito con ellos de no sustraer del todo el aura espiritualista con que las religiones han rodeado históricamente la sexualidad.

Esto entra en contradicción directa con un tercer discurso que nutre ideológicamente los *Programas...*: el discurso científico. A menudo, en efecto, se evoca la ciencia como fundamento gnoseológico de los planes, con lo cual el enfoque religioso queda puesto en entredicho. Aún cuando, más adelante, me centraré con cierto nivel de detalle en los efectos que esa evocación de lo científico posee en el texto, por ahora me interesa señalar el hecho de que tal fundamentación es reivindicada no sin cierto pudor positivista. La ciencia, en efecto, aparece como fuente de evidencia incontrovertible (MEP, 2017, p. 18), como elemento objetivador de la experiencia sexual y como discurso que compele al acatamiento obligatorio.

Por último, existe un diálogo subterráneo en los *Programas...* en relación con los enfoques que analizan la sexualidad en términos de su despliegue histórico-social. A partir de una serie de referencias, algunas veces veladas pero otras veces explícitas, el texto ve en la sexualidad un fenómeno sociohistóricamente moldeado y propenso a la reconfiguración, a la aculturación y al influjo del poder. En tal sentido, el documento ofrece noticia sobre la importancia de las luchas históricas libradas por el feminismo y los movimientos LGTBI, al tiempo que hace mención de la posibilidad, para algunos cuerpos, de sufrir “sanciones sociales” (MEP, 2017, p. 39) cuando no coinciden con las normas hegemónicas. De este modo, mientras los Derechos Humanos fungen en el texto como fundamento jurídico y los discursos científicos como fundamento gnoseológico, las explicaciones sociohistóricas de la

sexualidad aparecen en pugna con los encuadres religiosos por ver cuál proporciona el marco ético más adecuado para la vivencia de la sexualidad.

Las complejas interacciones entre esas cuatro matrices marcan el tono de cuanto los *Programas...* dicen. El documento propuesto por el MEP se quiere un instrumento pedagógico capaz de atender algunos de los problemas sociales relacionados con la sexualidad adolescente, pero con la difícil tarea de satisfacer en el medio preceptos religiosos, postulados científicos, exigencias jurídicas de organismos internacionales y reivindicaciones políticas de movimientos sociales. Es verdad que hay algo en ello de voluntad conciliatoria y de vocación sincera al diálogo. Pero también podría verse en tal empresa un intento condenado al fracaso de concertar posiciones que, fuera del documento, a menudo antagonizan abiertamente. Dicho en lenguaje coloquial, todo ocurre como si los *Programas...* apuntaran a quedar bien con Dios y con el Diablo.

Como sea, hay que reconocer que la confección e implementación de los *Programas...* constituye una demostración sociológica del impacto que los sectores progresistas – provengan estos de los movimientos feministas, *queer*, LGTBI o del ámbito universitario– han tenido en el imaginario social y la agenda política costarricense. En otras palabras, el hecho de que un programa educativo del gobierno haya de intentar equilibrar sus puntos de vista ponderando la reacción y posición de los movimientos sociales relacionados con la sexualidad, sea que estos apelen a un discurso de corte más jurídico o que sostengan posiciones más radicales, da cuenta del hecho de que se ha abierto una herida en el seno de la moral conservadora costarricense. El rol del Estado en ello, por cierto, no ha sido menor, en la medida en que ha reconocido la legitimidad de ciertas reivindicaciones impulsadas por movimientos feministas y LGTBI, cosa que no necesariamente ha ocurrido a lo largo del orbe ni tampoco en la mayoría de países de nuestra región.

Esto no obsta, sin embargo, que los *Programas...* promovidos por el MEP contengan una serie de postulados, posiciones y perspectivas que reclaman revisión. De hecho, desde una perspectiva *queer*, cabe someter a crítica no únicamente la naturalización de la sexualidad

por vía religiosa, sino también la normalización religiosa de la sexualidad que, por vía científica, e incluso jurídica, opera en algunos fragmentos de los *Programas...*

En adelante, me centraré en mostrar de qué manera subyacen a los *Programas...* algunos de esos núcleos conceptuales discutibles. En concreto, me centraré en presentar críticas puntuales a las nociones de cuerpo, género y deseo de los *Programas...*, con el objetivo de mostrar ciertas tensiones conceptuales y consecuencias normativas que se desprenden de las políticas educativas del MEP ligadas a esos conceptos.

Del cuerpo de los *Programas...* a la programación de los cuerpos

La irrupción del cuerpo en los *Programas...* es señal de una voluntad de sustraer la sexualidad del ámbito metafísico en el que suele estar inscrita en la mayoría de los discursos religiosos conservadores. Sin embargo, esa ruptura con las perspectivas religiosas es, desde un principio, vacilante. Según los *Programas...*, “la sexualidad no se desarrolla en abstracto y no se refiere solamente a la dimensión emocional y espiritual [sino que] se expresa en el cuerpo y a través de él, aunque también lo trasciende” (MEP, 2017, pp. 25-26). Dentro de esta perspectiva, la sexualidad ocurre en el cuerpo y, por tanto, constituye un fenómeno físico, pero, al mismo tiempo, se trata de un fenómeno que excede ese cuerpo. En otras palabras, el cuerpo opera como la instancia en la que la sexualidad tiene lugar, pero la esencia de esta última se juega en otra parte, pues “las corporalidades, (...) trascienden lo meramente físico y biológico” (MEP, 2017, p. 26).

Este mismo desdoblamiento es detectable en la dicotomía que opone el cuerpo a la corporalidad. Según el documento del MEP,

la corporalidad hace referencia a la vivencia subjetiva del cuerpo, la cual comprende los afectos y vínculos, el placer, las identidades y diversidades, la salud, el bienestar, la cultura, el poder y la violencia. Se trata de un cuerpo cargado de representaciones sociales y culturales así como de un cuerpo sujeto de derechos (2017, p. 61).

De forma distinta a la corporalidad, el cuerpo de los *Programas...* remite a una “realidad objetiva” (MEP, 2017, p.26), regida ya no por lo simbólico ni por la percepción, sino por las leyes anatómicas. En torno a lo corpóreo existiría, pues, un plano subjetivo, conformado por la corporalidad, las vivencias, los afectos y la cultura, y un plano objetivo, en el que el cuerpo no conoce de aculturación ni es susceptible de modificaciones, porque está-ya-ahí.

Estos desdoblamientos, ya sea entre cuerpo y corporalidad, o entre cuerpo y espiritualidad, tienen, como se sabe, un largo abolengo dentro de la filosofía y la teología occidentales. Por supuesto, este no es el lugar apropiado para enumerar cada una de las consecuencias políticamente indeseables que el dualismo occidental ha acarreado para el cuerpo. No obstante, con ocasión de su presencia en los *Programas...*, quizá sí sea pertinente recordar la gran cantidad de relaciones de poder que dicho dualismo ha propiciado en el campo de la sexualidad. Me refiero al hecho de que, mediante una serie de estrategias discursivas e institucionales, el dualismo ha sido empleado históricamente para subordinar la somaticidad, para abstraer la sexualidad de las condiciones materiales de existencia y para imponer preceptos morales (como es el caso, por ejemplo, de las argumentaciones dualistas empleadas en la prohibición del aborto, de las políticas dualistas de la Iglesia Católica dirigidas al control de la sexualidad de los feligreses, o de la utilización política del dualismo para prohibir la fecundación *in vitro*, por mencionar solo algunos ejemplos).

Por otra parte, resulta igualmente pertinente recordar el modo en que dicho dualismo ha sido sometido a interrogación en reiteradas ocasiones por movimientos feministas y LGTBI, así como también por diversos autores y autoras de dichos movimientos. Desde un punto de vista *queer*, por ejemplo, estos dualismos no solo resultan tributarios de filosofías de la sexualidad típicamente conservadoras, sino que además resultan centrales en los proyectos de esencialización de los sujetos. A saber, la crítica *queer* enfatiza el modo en que, a través del dualismo, el cuerpo es sujetado a partir de una esencia previa que se supone que lo antecede, y que desconoce la dimensión performativa de la existencia encarnada (Butler, 2006). En otras palabras, el dualismo resulta un enclave fundamental para el gobierno de los cuerpos, por cuanto establece una serie de normas de subjetivación a partir de las cuales se exige al

cuerpo ajustes y se reclama a los individuos adherencia a arquetipos identitarios.

El problema, sin embargo, no es únicamente la apelación de los *Programas...* a visiones dualistas ancladas en visiones metafísico-religiosas de la afectividad y la sexualidad. Antes bien, ocurre que a partir de ese dualismo el cuerpo, escindido de la esfera más “aculturable” de la corporalidad, encuentra su propio régimen de control. En otras palabras, el desdoblamiento de la sexualidad en una dimensión espiritualsubjetiva y otra carnal-objetiva, no solo abre las puertas a una eventual educación religiosa de la dimensión supuestamente inmaterial de la sexualidad, sino que, a la vez, crea las condiciones para que, en su dimensión “objetiva” y carnal, el cuerpo quede confinado a un control biopolítico ejercido en nombre de la ciencia.

De hecho, en los *Programas...* la sexualidad se encuentra inscrita en un régimen de verdad signado por los discursos medicalizantes que la circunscriben al ámbito de la salud. Como lo señala Morán, “de uno u otro modo, los argumentos basados en el pecado, la animación del cuerpo o los dogmas eclesiales, son reemplazados [en la actualidad] por discusiones sobre el rol de las hormonas, las neuronas y los genes. La ciencia, como discurso de poder, [resulta de esta manera] motorizada como espacio de construcción de una verdad en torno al cuerpo, en resistencia a los nuevos paradigmas sexuales” (Morán, 2018, p. 112). Ello, por cierto, queda particularmente claro en uno de los ejercicios planteados en los *Programas...* En él, se propone que los y las estudiantes deben distribuir la información que poseen sobre la sexualidad entorno a dos columnas: la de los “mitos” en torno al placer y el sexo, y la de las “verdades” alrededor del mismo. Como es previsible, tras el ejercicio, la persona docente debe encargarse “de que quede suficientemente claro cuáles son los mitos y cuál es la información correcta que los aclarara” (MEP, 2017, p. 32).

El ejercicio, sin duda, pone en marcha lo que Foucault denominó el “beneficio del locutor” (2006, p. 13), puesto que otorga potestad al profesor de catalogar los conocimientos previos de sus estudiantes como mitológicos o verdaderos según unos criterios de validez

preestablecidos³¹. El documento, de hecho, resume el rol del docente en el aula señalando que, en el ejercicio, “la persona facilitadora retoma lo producido por el grupo y realiza un aporte científico” (MEP, 2017, p. 18). En otras palabras, en el entramado de saber/poder dispuesto por los *Programas...*, el conocimiento sobre la sexualidad se construye colectivamente, pero en el entendido de que dicho conocimiento debe ajustarse a los estándares epistémicos preestablecidos y dispuestos por el Ministerio en la figura del profesor.

Empero, más que realizar una crítica al dispositivo pedagógico propuesto en los *Programas...*, lo que deseo ejemplificar acá es el modo en que la dimensión objetiva del cuerpo es postulada como una manera de incrustar la sexualidad en el ámbito biopolítico del saber biomédico³². En dicho ámbito, la ciencia se erige como criterio de verdad y, por lo tanto, como límite infranqueable para la deconstrucción³³.5 El resultado general de estas dicotomía cuerpo/corporalidad o, si se prefiere, cuerpo/espiritualidad produce, así, una escisión entre una esfera simbólica peligrosamente propensa al adiestramiento espiritual de un lado, y un cuerpo objetivo propenso al control biopolítico del otro.

El asunto no se resuelve, sin embargo, con una simple reivindicación monista frente al dualismo de los *Programas...*, ni tampoco sustrayendo –si es que tal cosa fuera posible, o si quiera deseable– los contenidos científicos de los mismos; tampoco se agota substituyendo una epistemología de la sexualidad “incorrecta” por otra “correcta”, pues ello simplemente nos desplazaría de un régimen de verdad a otro. Más bien, mi señalamiento central es que la pragmática del documento del MEP postula una corporeidad desdoblada en la que lo somático queda regulado mediante aparatos de control de la carne, de forma complementaria

³¹ El “beneficio del locutor” constituye un estratagema retórico que tiene lugar en torno al sexo. En este estratagema, el locutor reniega de la represión y con ello se rodea de un aura transgresora. No obstante, mientras simula hablar desde fuera del poder, enuncia unas supuestas verdades sobre el sexo que, a la postre, plantea como de acatamiento obligatorio (véase Foucault, 2005, p. 13)

³² Sobre el modo en que el cuerpo sexuado ingresa al ámbito biopolítico de los cálculos y la 4 gubernamentalidad estatal en Occidente a través discursos sanitarios, véase el análisis foucaultiano –ya hoy clásico– desarrollado en la parte final de *La voluntad de saber*.

³³ Para una discusión pormenorizada acerca del modo en que se han establecido históricamente límites a la deconstructibilidad del cuerpo sexuado, véase *Cuerpos que importan* (Butler, pp. 53-94).

al modo en que la consciencia, allí donde aún sobrevive, queda aún en los dominios de los antiguos dispositivos de control de las almas.

Todo ocurre como si, al margen del cuerpo, o al lado de él, el discurso religioso acosara a los *Programas...* demandando el reconocimiento de una esfera espiritual que *debe ser postulada* para que el documento sea admisible. Así, del cuerpo de los *Programas* se termina desprendiendo una política de programación de los cuerpos, en la que prima la vieja *scientia sexuales* descrita por Foucault en contubernio con las lógicas religiosas de control de la sexualidad por vía del alma.

Diversidad sexo/genérica y políticas de la identidad

Los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* realizan, alrededor de la noción de género, un auténtico esfuerzo por implementar algunos de los aportes epistemológicos formulados por el feminismo y la teoría *queer*³⁴. En el documento, el género remite a una serie de construcciones y significados elaborados culturalmente, con lo cual las diferencias biológicas no agotan las posibilidades de los cuerpos generizados sino que, más bien, los abren a distintas posibilidades más allá de la dicotomía hombre-mujer. En otras palabras, los *Programas...* establecen la posibilidad de una Educación Sexual no binaria, en la que los significados y la autopercepción del cuerpo no encuentran su límite último e irreductible en la anatomía.

No obstante, este enfoque entra en contradicción con cierta naturalización de los sexos que también recorre el documento. Aquí, de nuevo, la adscripción al discurso científicista, y más

³⁴ En su glosario, por ejemplo, el documento incorporaba inicialmente nociones de una enorme radicalidad crítica, como el concepto de “heteronormatividad”. Se trata, en este caso puntual, de un constructo de incuestionables alcances emancipadores, en virtud de su acento en la dimensión irreductiblemente sociocultural de la sexualidad. Sin embargo, la noción fue sustraída de los *Programas...* como resultado de una negociación política sobre la cual volveré al final del presente texto.

específicamente biologicista, impone un límite a una política del género más radical³⁵. Mientras que, a partir del discurso sobre diversidad se plantea un “paradigma [que] pretende trascender la dualidad normal-anormal [y] comprender que todas las expresiones son válidas” (MEP, 2017, p. 63), la invocación de los *Programas...* a la “salud sexual” (MEP, 2017, p.9) defiende, de forma no exenta de contradicciones, un paradigma sanitario adscrito a biopolíticas naturalizadoras del sexo³⁶. De este modo, aún cuando, en el marco del documento, “salud” remita a un estado no restringido a la ausencia de enfermedad y ligado a la posibilidad de desarrollo personal y social, lo cierto es que la invocación de dicho concepto trae consigo toda una estela semántica con derivas medicalizadoras y naturalizantes del sexo.

De hecho, la apelación de los *Programas...* a un sexo medicalizado tiene, de nuevo, el efecto de incrustar la Educación Sexual en un régimen de verdad científico que le proporciona legitimidad social. Así, cuando los *Programas...* proceden a disertar a propósito del lugar de la naturaleza respecto al sexo, señalan que este último

corresponde a características biológicas (genéticas, endocrinas y anatómicas) que usualmente son utilizadas para agrupar a los seres humanos como miembros de un

³⁵ Estoy consciente de que no toda visión científica en lo general, ni biológica en lo particular, participa necesariamente de políticas naturalizantes del sexo. De hecho, distintas autoras al interior del feminismo y la teoría *queer* han reivindicado visiones científicas y biológicas con vocación antinaturalizante (piénsese en los aportes pioneros de autoras como Fausto-Sterling o Donna Haraway). En el caso de los *Programas...*, sin embargo, los discursos científicos operan más bien imponiendo un límite a la deconstrucción de los sexos, tal y como mostraré en breve.

³⁶ Las sociedades normalizadoras aparecen conceptualmente empotradas, tal y como sabemos a partir de los trabajos de Foucault, en la dicotomía normalidad/patología. Dicha dicotomía, a su vez, aparece en el seno de las sociedades modernas de la mano de una episteme médica que, desde muy temprano, otorgó connotaciones morales a lo patológico. Esquemáticamente, las sociedades normalizadoras tienen, así, su génesis en la patologización de la enfermedad y en la superposición discursiva del mal, lo anormal y la enfermedad. El castigo a las desviaciones de las normas encuentra, en esta misma medida, su justificación epistémica en las visiones normalizadoras-sanitarias de los sexos.

Por supuesto, como cualquier otro concepto, la noción de “salud” admite resemantización. No obstante, en el caso de los *Programas...*, no basta con acometer tal resemantización: sería asimismo necesario dar cuenta de cómo conviven, en un mismo marco, éticas jurídicas normalizadoras de la sexualidad y éticas libertarias de la diversidad sexual (aún cuando el asunto no pase simplemente por decantarse dogmáticamente por uno u otro modelo ético). De nuevo el texto de Araujo y su distinción entre el “paradigma libertario” y el “paradigma de derechos” resulta en este punto crucial, en la medida en que, en un plano más general, da con el nudo central del dilema que intento plantear, a saber, el hecho de que “en América Latina, la coexistencia muchas veces inadvertida de estas posiciones (...) deja sin percibir y recoger un abanico significativo de problemas y preguntas” (2008, p.31).

grupo masculino o femenino. Si bien es cierto estos conjuntos de características biológicas no son mutuamente excluyentes, pues existen diferentes grados en la forma en que se manifiestan, en la práctica han sido utilizados para establecer una diferenciación dentro de un sistema binario (hombre-mujer; macho-hembra) (MEP, 2017, p. 68).

A partir de este enfoque, el sexo responde a una dimensión biológica que admite solo de forma muy ambigua interpretación y adaptación socioculturales. A saber: el sexo posee una constitución binaria *inherente* cuya deconstrucción solo es posible, temporal y ontológicamente, en la instancia posterior y degradada de la } significación, puesto que la sexualidad “forma parte de la *naturaleza humana* y (...) constituye una *dimensión intrínseca* a la existencia de la persona” (p.7; énfasis mío). Según esta óptica, la distancia con el binarismo solo puede ser relativa, toda vez que el sexo se encuentra natural y ontológicamente configurado en virtud de una constitución intrínseca del cuerpo (MEP, 2017, p. 64).

Evidentemente, la tensión entre naturalismo y constructivismo es compleja y difícilmente resoluble en un documento institucional con las características de los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* del MEP. No obstante, lo que deseo enfatizar aquí es cómo estas tensiones entre constructivismo y naturalismo responden a agendas encontradas que el documento procura, no sin cierto malabarismo retórico, poner a funcionar en paralelo.

Ello ocurre también en lo tocante al posicionamiento de los *Programas...* respecto de las actuales polémicas relacionadas con la noción de identidad. Como se sabe, mientras que las primeras teorizaciones feministas encontraron su fundamento en la defensa y reivindicación de “la” identidad femenina, las elaboraciones feministas y *queer* contemporáneas han señalado una serie de limitaciones de ese enfoque³⁷. Tanto en la teoría como en la práctica de los actuales movimientos feministas y LGTBI, la identidad se revela como un constructo

³⁷ Para una pormenorizada y completa crónica de esos desplazamientos respecto de la noción de identidad al interior del feminismo, véase, de María Luisa Femenías, *Sobre sujeto y género*.

engañoso que, al tiempo que permite reivindicar una serie de derechos, petrifica formas subjetivas en realidad móviles, inacabadas o en curso. De este modo, las políticas de la identidad, si bien útiles en términos de la consecución de derechos, resultan hasta cierto punto esencilizadoras del sexo.

En los *Programas...* (aun y cuando hay que decir que se trata de una limitación que excede el marco de la Educación Sexual costarricense), el lugar de estas antiguas políticas de la identidad resulta, una vez más, ambiguo. Por un lado, la adscripción del enfoque jurídico de Derechos Humanos sintoniza con las políticas esencializantes del sexo, pero por otro, la apelación a visiones radicalmente construccionistas comulga con visiones de corte postidentitario. El texto, empero, no apunta a conjugar ambas visiones ni a ponerlas en relación. Antes bien, el documento apela por igual a la idea de que el género es una expresión de una identidad sexual ya dada, como a la idea de que la identidad constituye un constructo resultante de prácticas negativas de discriminación. Puede que esa doble apelación no resulte en sí misma escandalosa, e inclusive que llegue a tener algún rédito estratégico, pero ocurre que en los *Programas...* no media proceso analítico alguno de puesta en relación entre dos agendas que, fuera de la política educativa del MEP son, en realidad, antagonistas. Así, el documento se encuentran una vez más tironeado por distintas visiones políticas que, pese a que se advierten contradictorias, se intentan mantener en una *convivencia no reflexionada*. El resultado es de una tensa coexistencia entre matrices cuyos alcances progresistas se encuentran a menudo revocados por visiones más afines a los imaginarios sexuales de corte conservador.

El deseo como promesa de autorealización

En ningún caso los alcances limitados de los *Programas...* se revelan con mayor fuerza que en lo tocante a su conceptualización del deseo. Si bien los *Programas...* no entran a definir explícitamente ese concepto (la noción, de hecho, no tiene su entrada en el glosario, como sí ocurre con otros conceptos), a lo largo del documento del MEP se encuentra implícita una visión del deseo en el que este se liga a la autorealización del yo y a la consecución de la

plenitud psicológica. Esta visión es deudora, a la vez, de una concepción de la subjetividad que atraviesa todo el proyecto pedagógico del Ministerio. En otras palabras, mediante el imaginario sobre el deseo articulado en los *Programas...* es dable rastrear el paradigma subjetivo que pretenden impulsar las reformas educativas del MEP.

Pero, ¿en qué consiste dicho paradigma?, ¿de qué modo aparece el deseo como elemento institucional y, más en concreto, estatalmente programable?

La parte inicial del documento del MEP resulta crucial para responder estas preguntas. En ella se establece el racionalismo como basamento filosófico de las reformas educativas a impulsar en materia de sexualidad y, de la mano de ese basamento, se plantea toda una antropología filosófica traccionadora de un proyecto de pedagogía. El racionalismo, tal y como lo entienden los *Programas...* a partir de la *Política educativa hacia el siglo XXI* del Consejo Superior de Educación,

reconoce al ser humano como un ser dotado de una capacidad racional que le permite “captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar de continuo los saberes y hacer posible el progreso humano, el entendimiento en las personas” (Consejo Superior de Educación; 1994; p.6) (sic) (MEP, 2017, p. 13).

Esta visión de “lo” humano, por lo demás típicamente ilustrada, postula un tipo de subjetividad en la que el deseo difícilmente encuentra lugar. Al suscribir una antropología filosófica prototípicamente moderna en la que el sujeto se define primordialmente por sus cualidades racionales, el deseo queda, adicionalmente, postulado como una cualidad por educar. Freud (1927) sometió tempranamente esta comprensión del deseo a una severa crítica en la medida de su omisión del carácter eminentemente negativo o destructivo del deseo. En efecto, aún cuando el psiquiatra vienés comulgó con la deseabilidad de someter el deseo a cierto nivel de contención para garantizar la sostenibilidad de la cultura, su postura es que la libido posee una faceta irreductiblemente destructiva que no admite una pedagogización completa. En una palabra: ya el propio psicoanálisis había interrogado el optimismo antropológico de la Ilustración señalando su olvido de la pulsión de muerte. Así, a partir de

las elaboraciones del psicoanálisis, pero también de otras corrientes posteriores como la genealogía nietzscheana, la imagen moderna de un sujeto cuyos deseos se encuentran recortados a la medida de su razón ha venido siendo sistemáticamente criticada por su falta de reconocimiento de la dimensión negativa o destructiva del placer y el inconsciente.

Las reelaboraciones *queer* de estas críticas freudianas, por su parte, enfatizan el modo en que tal dibujo ilustrado de la economía libidinal de los sujetos ofrece una serie de réditos a la hora de programar la sexualidad. Guy Hocquenghem (2009), por ejemplo, plantea a partir de su lectura crítica de Freud que la educabilidad del deseo genera las condiciones de posibilidad para su heterosexualización. En una lectura de mayor afinidad para con el psicoanálisis, Leo Bersani (2011), por su parte, encuentra en el placer sexual un elemento generador de crítica, precisamente por cuanto acarrea consigo una deconstrucción de lo que creemos saber del yo. Lee Edelman (2004), por último, postula, en la misma línea de Bersani, la pulsión de muerte como *locus* de resistencia *queer* en contra de los esfuerzos culturales por contener el inconsciente y organizarlo para garantizar la “viabilidad de lo social” (p. 20). En todos estos planteamientos *queer*, se rechaza la programación del deseo en nombre de una negatividad crítica que reniega de las visiones ilustradas en virtud del hecho de que, en ellas, la libido se presenta unilateralmente como un capital por ser administrado.

Volviendo a los *Programas...*, la postulación de un sujeto primordialmente racional redundante en una visión del deseo prefreudiana (y en consecuencia pre-*queer*) en la que la libido posee una misión edificadora, cosa que se advierte ya en la conexión establecida en el título del documento entre sexualidad, afectividad e integralidad³⁸. La vivencia de la sexualidad, según esta perspectiva, “garantiza bienestar y desarrollo para las personas, y por ende, para las familias, las comunidades y las sociedades en general” (MEP, 2017, p.26). Educar la sexualidad es, así, educar al ciudadano para que construya una sociedad mejor, aunque no esté claro en qué consista tal sociedad, o si consiste en lo mismo para todos y todas. Ocurre, sin embargo, que la libido posee, según lo argumentan las teorías del deseo antes referidas,

³⁸ Agradezco al Dr. Mauricio Molina el haberme realizado este último señalamiento.

una faceta negativa que riñe con esta visión. La opacidad del deseo defendida tanto por el psicoanálisis como por la teoría y el activismo *queer* –opacidad ligada directamente a sus posibilidades de insubordinación– resulta así borrada de un plumazo en los *Programas...* en nombre de un enfoque prístino y puro del deseo en el que la vivencia de la sexualidad se torna una suerte de obligación cívica. En una palabra, toda aquella pulsión sexual que no resulte socialmente constructiva desde el punto de vista del optimismo ilustrado, resulta de una peligrosidad que exige pedagogización.

Esta visión abiertamente normalizante de la sexualidad (cuyo apotegma pareciera ser que solo es válida la sexualidad que contribuye a la sociedad, cualquier cosa que eso signifique) entronca, además, con la visión sanitaria del sexo a la que he hecho referencia antes en varias ocasiones. A partir de este entronque, la sexualidad de los *Programas...* se revela como ámbito decisivo en el despliegue de dispositivos biopolíticos ligados a la gestión de la salud, el control de la reproducción y la medicalización del sexo. En concordancia con el régimen discursivo instaurado por la *scientia sexualis*, el placer se torna, de este modo, blanco epistemológico de discursos abocados a “conocer las verdades del placer” (MEP, 2017, p. 32). Esta inscripción del deseo en el campo de la salud y en un régimen de verdad, suprime, a la vez, la posibilidad de un “erotismo descentrado”, abierto a la resignificación performativa³⁹. Dicho de otro modo, el placer y el erotismo se presentan en los *Programas...* como fuente por antonomasia de autorealización y completud, y con ello se allana el camino para hacer de la programación del deseo un bien incuestionable (toda vez que se trata de un derecho). El deseo, postulado como *telos* del sexo, queda así entrampado en un régimen obligatorio que no admite resignificación.

³⁹Por “erotismo descentrado” me refiero a un cierto tipo de ética sexual que no se somete a una verdad fija, sino que se plantea como un conjunto de prácticas provisorias, ciertamente relacionadas con normas y criterios de verdad, pero cuyo énfasis se encuentra puesto en lo que Foucault llamaría los “modos de sujeción” a esas normas, y no tanto en las normas en sí. El “erotismo descentrado” privilegia, en consecuencia, el desplazamiento, la ironía y la crítica de unas “verdades” que, aún siendo vinculantes para los sujetos, no determinan su vivencia del placer. Desde esta perspectiva, las normas sexuales son de todos modos mutables, en razón del efecto trastocador de las adhesiones variopintas que los sujetos realizan a ellas.

Esta esencialización del deseo, no obstante, riñe una vez más con la veta más progresista de los *Programas...* Tal parece, en efecto, que la reivindicación de la diversidad, la crítica de la exclusión y la denuncia de la violencia sexual encuentra en esta visión normativa del deseo su límite, pues más allá de esta vivencia del placer como fuente de realización plena no pareciera haber sexualidad pensable. De modo tal que, si las políticas inclusivas y los discursos de Derechos Humanos tienen en la equidad y el igualitarismo su punto de partida, le pregunta sigue siendo qué ocurre cuando aparecen sexualidades y deseos que no se corresponden con nuestra imagen previa de lo igual, y que se anclan, por el contrario, en la *diferencia* y la *negatividad* radicales.

La resolución práctica de las tensiones: la influencia conservadora en la implementación de los *Programas...*

Como ocurre con distintas políticas públicas, los *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral* del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica están atravesados por pugnas sociales que las preceden y estructuran. En el caso específico de esta disposición educativa, diversas visiones sobre la sexualidad y su lugar cultural pugnan en direcciones contrarias. Al interior de los *Programas...* existe un esfuerzo por conciliar esas posiciones encontradas (y a veces confrontadas). Sin embargo, esos esfuerzos conciliatorios no resuelven (y posiblemente no pueden hacerlo) los conflictos sociales que los han suscitado en primer término.

De hecho, a partir de las disputas de la coyuntura electoral aludida al inicio de este texto, algunas de las tensiones conceptuales internas a los *Programas...* fueron resueltas fuera de los mismos. A saber: como resultado de una negociación entre el partido ganador de las elecciones (en la figura de su candidato electo Carlos Alvarado) y el Partido Unidad Social Cristiana, algunos contenidos de los *Programas...* fueron suspendidos. Más específicamente, el glosario que figuraba al final de los *Programas...* como material de apoyo para los docentes, y una de las actividades propuestas para la asignatura de décimo año fueron

retirados a partir de la solicitud del excandidato Rodolfo Piza⁴⁰. Tanto la actividad como el glosario contenían algunas de las posiciones más sugerentes en términos de una política sexual radical, en cuenta la defensa de una sexualidad no biologicista y el perfilamiento de conceptos desantualizadores de la homosexualidad y el binarismo de género. En otras palabras, las tensiones conceptuales que he marcado en las páginas precedentes se han resuelto (de momento), a partir de un cálculo político-electoral, en favor de las posiciones más conservadoras del espectro político costarricense. Esa concesión supone un decidido retroceso en la agenda de los movimientos feministas y LGTBI más radicales.

En resumen, el panorama que se abre a partir del análisis precedente deja ver con toda claridad que, en materia sexual, los sectores conservadores costarricenses no se van a contentar con posiciones conciliatorias, sino que intentarán imponer su agenda. En razón de ello, los sectores progresistas debemos hacer otro tanto y abocarnos decididamente a posicionar nuestra propia agenda, pues más allá de la dicotomía chantajista a favor / en contra de los *Programas...*, lo cierto es que las luchas político-sexuales no se agotan en la aprobación o el rechazo de una política educativa.

Lista de referencias

- Araujo, K. (2008). Entre el paradigma libertario y el paradigma de derechos: límite en el debate sobre sexualidades en América Latina. En K. Araujo y M. Prieto (Eds.), *Estudios sobre sexualidades en América Latina* (pp. 25-42). Quito: FLACSO.
- Béjin, A. (1987). El poder de los sexólogos. En P. Ariès, A. Béjin, M. Foucault (Comps.) *Sexualidades occidentales* (pp. 249-282). Barcelona: Paidós.
- Bersani, L. (2011). *El cuerpo freudiano: psicoanálisis y arte*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

⁴⁰ En realidad, más que una solicitud, se trataba de una condición de cara a la segunda ronda: si el entonces candidato –y hoy presidente– Carlos Alvarado accedía a la petición de Piza, este, a su vez, accedería a conformar una alianza electoral. Alvarado, a a la postre, acabó consintiendo la solicitud y la alianza firmada por ambos partidos ganó la elección. Hoy Piza es el Ministro de la Presidencia de la gestión Alvarado.

- Butler, J.(2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona. Paidós.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (24 de noviembre de 2017). *Opinión consultiva OC-24/17*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf
- Edelman, L. (2004). *No al futuro*. Barcelona & Madrid: Egales.
- Freud, S. (1927/1996). El porvenir de una ilusión. En *Obras Completas* (Tomo XXI.) Beunos Aires: Amorrortu.
- Hocquenghem, G. (2009). *El deseo homosexual* (Trad. G. Huard). España: Merlusina.
- Femenías, M. L. (2012). *Sobre sujeto y género*. Rosario: Prohistoria.
- Fernández, A. (2010). *Influencia de la Iglesia Católica en la construcción de representaciones sociales sobre sexualidad. Un análisis de la Política de Educación de la Expresión de la Sexualidad Humana Del Ministerio de Educación, 2000-2009* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Costa Rica, San José.
- Foucault, M. (2005). *La voluntad de saber*. (Trad. U. Guiñazú). México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2018). *Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral*. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/afectividadesexualidaddiversificada.pdf>
- Morán, J.M. (2018). Religión, secularidad y activismo heteropatriarcal: ¿qué sabemos del activismo opositor a los Derechos Sexuales y Reproductivos en Latinoamérica? *Revista de Estudios de género La Ventana*, 47, pp. 97-138.

Contrato Palgrave Mcmillan

Consent to Publish

Title of Book/Volume/Conference: Queer Epistemologies in Education (hereinafter the “Work”)

Editor(s) name(s): Moira Perez and Gracia Trujillo-Barbadillo (hereinafter the “Editor”)

Title of Contribution: Voices, subjectivities, and desires. Costa Rican secondary teachers’ and students’ discourses about sexual diversity (hereinafter the “Contribution”)

Author(s) full name(s): Daniel Fernández Fernández (hereinafter the “Author”)

Corresponding Author’s name, address, affiliation and e-mail: Calle La Cruz 59, Apartamentos Buenos Aires #3. San José, Montes de Oca, Mercedes. 11503 postcode. COSTA RICA. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. daniel.fernandez_f@ucr.ac.cr / danielfernand@gmail.com

When Author is more than one person the expression “Author” as used in this agreement will apply collectively unless otherwise indicated.

The Publisher intends to publish the Work under the imprint Palgrave Macmillan. The Work may be published in the book series *Queer Studies in Education*.

§ 1 Rights Granted

Author hereby grants to Springer Nature Switzerland AG (hereinafter the “Publisher”) the exclusive, sole, permanent, world-wide, transferable, sub-licensable and unlimited right to reproduce, publish, distribute, transmit, make available or otherwise communicate to the public, translate, publicly perform, archive, store, lease or lend and sell the Contribution or parts thereof individually or together with other works in any language, in all revisions and versions (including soft cover, book club and collected editions, anthologies, advance printing, reprints or print to order, microfilm editions, audiograms and videograms), in all forms and media of expression including in electronic form (including offline and online use, push or pull technologies, use in databases and data networks (e.g. Internet) for display, print and storing on any and all stationary or portable end-user devices, e.g. text readers, audio, video or interactive devices, and for use in multimedia or interactive versions as well as for the display or transmission of the works or parts thereof in data networks or search engines, and posting the Contribution on social media accounts closely related to the Work, as well as using the Contribution for training purposes, such as but not limited to massive open online courses), in whole, in part or in abridged form, in each case as now known or developed in the future, including the right to grant further time-limited or permanent rights. Publisher especially has the right to permit others to use individual illustrations, tables or text quotations and may use the Contribution for advertising purposes. For the purposes of use in electronic forms, Publisher may adjust the Contribution to the respective form of use and include links (e.g. frames or inline-links) or otherwise combine it with other works and/or remove links or combinations with other works provided in the Contribution. For the avoidance of doubt, all provisions of this contract apply regardless of whether the Contribution or the Work itself constitutes a database under applicable copyright laws or not.

The copyright in the Contribution shall be vested in the name of Author. Author has asserted his/her right(s) to be identified as the originator of this Contribution in all editions and versions of the Work and parts thereof, published in all forms and media. Publisher may take, either in its own name or in that of Author, any necessary steps to protect the rights granted under this Agreement against infringement by third parties. It will have a copyright notice inserted into all editions of the Work and on the Contribution according to the provisions of the Universal Copyright Convention (UCC).

The parties acknowledge that there may be no basis for claim of copyright in the United States to a Contribution prepared by an officer or employee of the United States government as part of that person’s official duties. If the Contribution was performed under a United States government contract, but Author is not a United States government employee, Publisher grants the United States government royalty-free permission to reproduce all or part of the Contribution and to authorise others to do so for United States government purposes. If the Contribution was prepared or published by or under the direction or control of the Crown (i.e., the constitutional monarch of the Commonwealth realm) or any Crown government



department, the copyright in the Contribution shall, subject to any agreement with Author, belong to the Crown. If Author is an officer or employee of the United States government or of the Crown, reference will be made to this status on the signature page.

§ 2 Rights retained by Author

Author retains the following re-use rights, without the requirement to seek additional formal permission from Publisher:

- a) to re-use excerpts of the material in new works, if the new work is authored or edited by Author, and provided such new works are not of a nature likely to compete with the Work (if Author is not the author or editor of the new work, the publisher of the new work shall be asked to submit a permission request to Publisher);
- b) to re-use figures, illustrations and tables from the Contribution (provided that these are not 3rd party material, in which case additional permission will need to be sought from the rights-holder) in new works authored or edited by Author;
- c) to make copies of the Contribution for personal use, including up to one chapter for classroom teaching use (but not for inclusion in course pack material for onward sale by libraries and institutions);
- d) to make and distribute a reasonable number of copies of the Contribution to selected colleagues for their personal use, but not for commercial or systematic distribution;
- e) to make print or digital copies of the Contribution to append to a Curriculum Vitae in support of applications for new posts;
- f) if the Contribution is made within the scope of Author's employment, the Author's employer may use all or part of the Contribution for other intra-company use (e.g. training);
- g) to post the pre-copy-edited Contribution on Author's own web sites, or institutional repositories, or Author's funding body(s)' archive, after an embargo period of 36 months after publication of the printed or online edition of the Work. Any linking, collection or aggregation of chapters from the same volume is strictly prohibited.

Any such re-use of the Contribution or parts of it is subject to acknowledgement of the original publication in the following form:

[author of the contribution], [contribution title] published in [book title] edited by [editor of the book], [year of publication], [publisher (as it appears on the cover of the book)] reproduced with permission of [publisher (as it appears on the copyright page of the book)].

§ 3 Warranties

Author agrees, at the request of Publisher, to execute all documents and do all things reasonably required by Publisher in order to confer to Publisher all rights intended to be granted under this Agreement.

Author warrants that the Contribution is original except for such excerpts from copyrighted works (including illustrations, tables, animations and text quotations) as may be included with the permission of the copyright holder thereof, in which case(s) Author is required to obtain written permission to the extent necessary and to indicate the precise sources of the excerpts in the manuscript. Third Party Material (including without limitation quotations, photographs, pictures, diagrams, drawings, tables, graphs or maps, and whether reproduced from print or electronic or other sources) may only be included in the Contribution with the prior agreement of the Publisher. In this case the Author must obtain (at the Author's expense) all necessary permissions to enable the Publisher to use the Third Party Material in the Contribution and shall provide the Editor of the Work and the Publisher with: (i) copies of all such permissions, and (ii) sufficient information to enable the Publisher to make appropriate acknowledgements.

Author warrants that Author is entitled to grant the rights in accordance with Clause 1 "Rights Granted", that Author has not assigned such rights to third parties, that the Contribution has not heretofore been published in whole or in part, that the Contribution contains no libellous or defamatory statements and does not infringe on any copyright, trademark, patent, statutory right or proprietary right of others, including rights obtained through licences; and that Author will indemnify Publisher against any costs, expenses or damages for which Publisher may become liable as a result of any claim which, if true, would constitute a breach by Author of any of Author's representations or warranties in this Agreement.

Author agrees to amend the Contribution to remove any potential obscenity, defamation, libel, malicious falsehood or otherwise unlawful part(s) identified at any time. Any such removal or alteration shall not affect the warranty and indemnity given by Author in this Agreement.

§ 4 Delivery of Contribution and Publication

Author shall deliver the Contribution to the responsible Editor on a date to be agreed upon, electronically in Microsoft Word format or in such form as may be agreed in writing with Publisher. The Contribution shall be in a form acceptable to the Publisher (acting reasonably) and in line with the instructions contained in the guidelines and Author shall provide at the same time, or earlier if the Publisher reasonably requests, any editorial, publicity or other form required by the Publisher. Publisher will undertake the publication and distribution of the Work in print and electronic form at its own expense and risk within a reasonable time after it has given notice of its acceptance of the Work to Author in writing.

§ 5 Author's Discount for Books and Electronic Access

Author may obtain copies of the Work for personal use at a discount of 40% off the list-price if ordered directly from Publisher. Furthermore, Author is entitled to purchase for his/her personal use (directly from Publisher) other books published by Publisher at a discount of 40% off the list price for as long as there is a contractual arrangement between Author and Publisher and subject to applicable book price regulation. Resale of such copies is not permitted.

Publisher shall provide electronic access to the electronic final published version of the Work on Publisher's Internet portal, currently known as springer.com and/or palgrave.com, to Author, provided Author has included his/her email address in the manuscript of the Work. Furthermore, Author has the right to download and disseminate single contributions from the electronic final published version of the Work for his/her private and professional non-commercial research and classroom use (e.g. sharing the contribution by mail or in hard copy form with research colleagues for their professional non-commercial research and classroom use, or to use it for presentations or handouts for students). Author is also entitled to use single contributions for the further development of his/her scientific career (e.g. by copying and attaching contributions to an electronic or hard copy job or grant application).

When Author is more than one person each of the co-authors may share single contributions of the Work with other scientists or research colleagues as described above. In each case, Publisher grants the rights to Author under this clause provided that Author has obtained the prior consent of any co-author(s) of the respective contribution.

§ 6 Termination

Either party shall be entitled to terminate this Agreement forthwith by notice in writing to the other party if the other party commits a material breach of the terms of the Agreement which cannot be remedied or, if such breach can be remedied, fails to remedy such breach within 28 days of being given written notice to do so.

On termination of this Agreement in accordance with its terms, all rights and obligations of Publisher and Author under this Agreement will cease immediately, except that any terms of this Agreement that expressly or by implication survive termination of this Agreement shall remain in full force and effect.

§ 7 Governing Law and Jurisdiction

If any difference shall arise between Author and Publisher concerning the meaning of this Agreement or the rights and liabilities of the parties, the parties shall engage in good faith discussions to attempt to seek a mutually satisfactory resolution of the dispute. This agreement shall be governed by, and shall be construed in accordance with, the laws of Switzerland. The courts of Zug, Switzerland shall have the exclusive jurisdiction.



Corresponding Author signs for and accepts responsibility for releasing this material on behalf of any and all Co-Authors.

Signature of Corresponding Author:

Date:

Daniel Fernández

23/03/2020

- I'm an employee of the US Government and transfer the rights to the extent transferable (Title 17 §105 U.S.C. applies)
- I'm an employee of the Crown and copyright on the Contribution belongs to the Crown

For internal use only:

Order Number: 89057202

GPU/PD/PS: 14/83/1664

Legal Entity Number: 1128 Springer Nature Switzerland AG

Palgrave-C-CTP-08/2018

Certificados de participación en ponencias



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERECTORÍA DE ACCIÓN SOCIAL

Confiere el presente

CERTIFICADO DE RECONOCIMIENTO A:

Daniel Fernández Fernández

Cédula: 1-1200-0023

Por haber participado como ponente en el

**V Simposio Internacional y IX Nacional sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia:
“Desigualdades, experiencias y abordajes en el escenario del Desarrollo Sostenible”**

Celebrado del 3 de setiembre de 2019 al 5 de setiembre de 2019 por la Escuela de Trabajo Social en el marco del proyecto:
“ED-913: Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de Derechos de la Niñez y Adolescencia (PRIDENYA)”.

Firmado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los 3 días del mes de setiembre de 2019.


Licda. Laura Rivera Alfaro
Coordinadora Proyecto Simposio


Dra. Isabel Avendaño Flores
Decana Facultad de Ciencias Sociales


Dra. Yamileth Angulo Ugalde
Vicerrectora de Acción Social



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERECTORÍA DE ACCIÓN SOCIAL
ESCUELA DE ESTUDIOS GENERALES

Otorga a

Daniel Fernández Fernández

el presente certificado de participación y reconocimiento por haber presentado la ponencia titulada:

***Foro: Políticas públicas para la atención de las niñas, niños y adolescentes
diversos en Costa Rica***

durante el Coloquio Internacional sobre Humanidades, Derechos Humanos y Diversidad Sexual, organizado en la Escuela de Estudios Generales y efectuado del 25 al 27 de febrero de 2019, con duración efectiva de 30 horas.

Firmado en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los 27 días del mes de febrero de 2019.



Dr. Alvaro Carvajal Villaplana
Coordinador del Coloquio



Dr. Gustavo Adolfo Soto Valverde
Dirección, Escuela de Estudios Generales

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL,
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA,
FUNDACIÓN ARCOIRIS

Otorgan la presente constancia a:

**DANIEL FERNÁNDEZ
FERNÁNDEZ**

Por su participación como
ponente en el:

**V ENCUENTRO DE SEXUALIDAD
FRENTE A LA SOCIEDAD DE
AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE**

Ciudad de México, 27 Junio 2018



Gloria Careaga Pérez
COORDINADORA



Matriz narrativas diversidad sexual docentes y estudiantes (aversión)

ID	Contenido de cita	Códigos
4:5	en esa época (.) yo veía un chiquillo que (. . .) usted lo ve y o sea: (.) usted sabe ↑ (.) verdad (.) por lo menos que es afeminado no sé si: al final pueden haber afeminados que no sean (.) homosexuales ↑ pero por lo menos usted lo ve en todo el comportamiento ↑ (. . .) que ya uno como profesor conoce (.) más la sociedad ya conoce a un muchacho: pues afeminado que no se junta mucho con los hombres: verdad que normalmente lo que tienen son amigas: este: que no se le ve novia:	#Prof3 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
5:2	lo que he visto e: (.) he: estado: (.) e: más o menos: en: (-) viendo (.) todo lo que: por ejemplo el: la: la: el: el: el (. . .) este grupo ↑ (.) trata de pedir con: derechos y cosas ↑ que realmente a nivel de: a nivel de: considero yo a nivel de: ser seres (.) seres humanos no tienen ningún derecho de los que ellos piden ↑ (.) a nivel legal es el hombre el que se encarga de: de: tratar de darles: contenidos y darles derechos a ellos: que no sé de dónde sacan esos derechos realmente ↓ (.)	#Prof4 \$Sexo_Hombre &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
5:4	deben: deben tomar en consideración el: el: el que (. . .) la gente del ministerio no: no obligue a los muchachos que deben: deben ser de tal tipo de tal forma y que: y que los: los ensalcen tanto: y que le den tanta pelota como: se les da actualmente simplemente son: todos iguales (.)	#Prof4 \$Sexo_Hombre &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:1	entonces en eso está, bueno, lo que está de moda verdad la diversidad sexual (.) que di es algo que definitivamente no (.) no estoy de acuerdo. o sea yo pienso que, di cada persona tendrá su vida lo que sea, pero yo pienso que que también uno merece respeto, ac los que no estamos de acuerdo merecemos respeto porque la la todo el mundo pide que se les respete, que se les respeten los derechos pero no se respetan los derechos de los que no estamos de acuerdo también.	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

6:4	Aquí si se les da mucha pelota, aquí: todo el tiempo se está hablando de eso. Aquí (.) por eso le dije que casi uno no tiene derecho como de opinar en contra de eso, es poco tomado en cuenta	#Prof5\$Sexo_Mujer&Colegio_Desamparados*Área_Materias EspecialesDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:5	dios guarde usted hacer un comentario en contra de ellos, aquí si, ellos tienen mucha apertura, las personas con diversidad de género tienen mucha apertura (.) aquí usted los ve pasan parejillas agarradas de la mano (.) y ↑ casos, aquí se ven mucho mucho los casos (.) de adolescentes.	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:7	Yo no estoy de acuerdo, o sea yo siento que como le dije anteriormente, que si ellos piden respeto, ellos también tienen que respetar a nosotros los que no estamos de acuerdo. Para mí, es hombre-mujer, mujer-hombre y punto. O sea no existen otras uniones, pero tampoco (.) digamos tampoco tengo ningún problema de tener a una persona eh: una amistad de, que tenga alguna tipo de diversidad	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:8	lo que ↑ no me parece a mí es que se pongan a hacer espectáculos públicos (.) que quieran que estemos aplaudiendo todo lo que ellos hagan (.) que se pongan sí, que se pongan a hacer espectáculos públicos es con lo que no estoy de acuerdo. Pero no tengo ningún problema en tener una amistad eh: homosexual o no tengo ningún problema	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:9	No me considero homofóbica, o sea yo los (.), los, yo los puedo tratar y los respeto, lo que no me gusta es eso como que ↑ tenga que meterme en la cabeza las ideas de ellos	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:10	Yo siento que los que estamos en contra no se nos respeta el punto de vista porque ac usted no tiene derecho a hacer un comentario en contra, o sea usted puede hacer un comentario ahorita de un alcohólico, pero usted no puede hacer un comentario en contra de un homosexual ↓. O sea se maneja completamente diferente.	#Prof5\$Sexo_Mujer&Colegio_Desamparados*Área_Materias EspecialesDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

6:11	uno dice un (.) o hace alguna (.) o sea alguna cosa en contra de ellos y ya usted, bueno si es un negocio ya se ve expuesto a una demanda, uno como docente también o sea ya también se ve expuesto a una demanda, entonces yo siento que (.) ahorita nos tienen con la boca callada definitivamente, no podemos hablar al respecto ni ↑ pronunciarnos que estamos en contra o a favor, ya es nada mas lo que la sociedad (.) los pocos o muchos no se deciden y punto.	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:12	tampoco estoy de acuerdo con se esté ofendiendo a personas que son, di, que tienen, eh ideas diferentes, lo que yo si siento es no darles como tanta pelota, porque yo siento que al darles tanta pelota lo que se les (.) siento yo verdad, que lo que hace es que los demás hacen como a experimentar(.) entonces para eso es lo que ha hecho que salgan tantas personas eh: con diversidad de género. ac O sea, se les da tanta pelota entonces ya a nadie le da miedo explorar, a nadie le da miedo, probar otras cosas ...-	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:13	aquí (.) no hay ningún problema que anden chiquillos agarrados de la mano (.) se les respeta, entonces siento que se les está dando MÁS cabida, que aquí, digamos el día de la homofobia aquí se celebra (.) el día de tal cosa aquí se celebra, y di todo siempre se está hablando como de eso (.) como de (.) Como que, como que se ↑les da más pelota de la cuenta. O sea no es un tema que pasa de ser percibido (.) es un tema que siempre está y está ahí presente	#Prof5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
6:14	a nivel de docentes digamos. y si digamos yo he escuchado, uno que habla con compañeros verdad, que si son muchos los compañeros que no están, o sea que están en desacuerdo con muchas cosas, pero que de igual manera no se pronuncian en contra porque di, es el trabajo de nosotros verdad (.) es el trabajo de nosotros, de esto vivimos, entonces (.) de eso sí, yo he escuchado mucho	#Prof5\$Sexo_Mujer&Colegio _Desamparados*Área_Materi as EspecialesDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

12:3	si como de sétimo y octavo (.) al inicio si tenía como problemas así como (.) no tenía con quien andar y así no se (-) y: en sétimo más que todo tenía así como problemas digamos (.) no sé como: (-) problemas como con compañeros de así que me decían algo entonces yo les respondía y así	#Estudiante 2 \$Sexo_Hombre &Colegio_Coronado &Colegio_Guadalupe ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
12:8	me preguntaron como que: y si no veía a nadie guapo y que no sé qué verdad (.) entonces ya dije a: un muchachillo que yo dije si está guapo y que no sé qué (-) entonces una vez estábamos en clases de industriales y↑ la muchacha le dijo al muchacho verdad (.) pero yo no estaba escuchando lo que estaba diciendo él (.) pero me enteré que empezó a decir un montón de cosas así como feas y así (.)	#Estudiante 2 \$Sexo_Hombre &Colegio_Coronado &Colegio_Guadalupe ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
13:1	a principios de año, cuando entré en el 2013. E:ste, lo que fueron los años 2013 y 2014, fueron bastantes duros porque las políticas de, de, todo eso de bullying y todo eso todavía no estaba, este (.) este, ↑ rigiendo, entonces si había bastante como (.) bastante: discriminación y bastante violencia	#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
13:6	La que me pasó este año que si fue una excepción demasiado grande. Que un estudiante se tocó el pene en frente mío, fue algo que no me gustó (.) pero que por dicha el colegio con las políticas que tiene, pudo abrir un proceso. Entonces eso fue lo que más me marcó, tras de eso fue este año, ya cuando voy a salir.	#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre&Colegio_Ti bás ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
13:9	Situaciones por ejemplo roces con un compañero, imagínese que era sólo con un compañero tras de eso. Y ese compañero es el mismo de esos dos años, que él me me, (.) me violentaba con (.) de forma psicológica, me trataba súper mal, siempre decía cosas discriminatoria, palabras, me trataba de playo ni tan siquiera las decía como, como ahora que hay gente que llega y le dice playo pero por por (.)↑ porque son amigos, pero el sí lo hacía con una finalidad de ofenderme.	#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

15:1	hay...- muchos de los profesores como que tienen muchas cosas como...- (.) temas tabú y: cosas a veces dicen comentarios homofóbicos o: machistas y: yo me enojo mucho (.) entonces creo que en eso he tenido muchos conflictos (.) y también que soy muy sincera y entonces no me puedo quedar callada	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:3	hay una profesora en el colegio que es (.) muy católica entonces yo no puedo (.) saludar a una amiga con un abrazo porque ella ya dice comentarios: fuera de lugar que me molestan mucho entonces lo que hago es tratar de tranquilizarme (-) y dejarlo pasar pero en sí sí incomoda mucho (.) demasiado	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:4	ha dicho tantas cosas que en un momento una vez me hirió mucho que decidí faltar a la clase porque me puse muy mal (-) y fue muy feo [se le quiebra la voz]	#Estudiante 5\$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional?Consecuencia violencia/discriminación?Manifestaciones de violencia/discriminaciónDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:6	tuve una compañera que (.) era bisexual y el director le pidió que no volviera: a juntarse con su pareja (.) y si lo hacía que lo hiciera fuera del cole (.) sin uniforme y al final se terminó yendo↑ (-) porque no aguantó más	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Consecuencia violencia/discriminación ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:7	en el reglamento dice que (.) no se aceptan escenas amorosas↑ (.) con heterosexuales o homosexuales (-) y siempre pasan parejas heterosexuales y no les dicen nada↓ (-) entonces si (.) es chocante (.) mucho↓	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación

		DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:8	Es5.26 Fea (.) muy mala y eso me (.) anima más como a ocultarlo E.27 Entiendo Es5.27 Si porque es feo (se le quiebra la voz) de hecho la semana pasada estaba en la clase de sexualidad y afectividad E.28 Ajá Es5.28 Y vi en el pupitre donde (.) había un comentario que decía Estaban Gay y él es homosexual (.) y me enojó mucho (-) entonces no sé eso me ayuda...- no (.) me anima↑ a mantenerlo en secreto solo con las personas de confianza	#Estudiante 5\$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás? Consecuencia violencia/discriminación? Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:9	soy una persona a veces tan fría que no no tomo en cuenta (-) lo de lo de mis compañeros y personas de mi edad (.) sino a personas más mayores entonces creo que mi problema sería con los profesores	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:10	No sé es que tal vez es porque ellos tienen un (.) pensamiento por decirlo así antiguo ↑ (.) de: lo que es ahora (-) no sé (.) la homosexualidad por decirlo así (.) y: es más difícil mientras con los jóvenes ya son un poco más abiertos a estos temas y ya ven que no es como un tema tabú (.) y son más tolerantes por decirlo de una manera	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:11	son personas muy buenas (.) de hecho (.) solo muy pocos los profesores que lo saben porque son cuatro años que vengo con ellos (.) y he tenido la confianza...- a veces sale el tema y yo (.) hablo↑ y él me hace la pregunta y yo le contesto con la verdad (.) y ahí murió el tema (.) no vuelv...- así sigue nuestra relación profesor alumno igual (.) mientras que (.) con ella no	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:12	Si pero: (.) ella es muy pura vida pero es muy dramática y a veces dice cosas que hieren mucho (-) entonces (.) pero si ella yo se que es muy buena persona (.) lo es (.) y es muy buena conmigo es muy buena profesora eso no se lo quita nadie (.) el problema es que con ese tema si es (.) muy rara pero (.) yo no sé se lo dejo pasar para no hacer más grande el problema	#Estudiante 5\$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás? Accionar docente/institucional? Consecuencia violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

15:13	las conserjes que son como los que nos ven todo el día (.) a veces también hay cosillas hacen caras feas o comentarios yo lo que hago es ignorarlos (.) mi experiencia con esa profesora tal vez si↑ (.) hablar con ellos	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
15:14	Si si yo siempre voy y me siento en un lugar (.) y pasan limpiando ahí y lo ven a uno con una amiga y ya piensan mal (.) entonces si creo que eso (-) no sé tal vez hablar con...- darle como (.) un taller a un profesor de cómo sobrellevar estos temas (.) ya que (.) esto creo yo que es algo normal y tristemente lo están tomando por moda↑ (.) entonces al rato y ellos están haciendo un comentario y no se dan cuenta (.) conscientemente lo hacen y no saben que están hiriendo a otras personas (-) entonces creo que eso	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Consecuencia violencia/discriminación ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
16:1	yo: empecé a: (.) a salirme del clóset conmigo misma primero (.) y todo era muy cerrado ahí ↓ (.) entonces no se permitía ver en los pasillos agarrados (.) de la mano o usted decía bisexual homosexual o algo así y era (.) un bum↑ (.) no encontraba apoyo usted por ningún lado↓	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión DIVERSIDAD SEXUAL_Salida del closet
16:2	eran muy disc...- no sé discriminaban mucho (-) e:l director era ausente totalmente (.) los orientadores que habían (.) no eran: no era como ese apoyo↑ que usted buscaba (.) e: a nivel...- no sé (.) hablando ya como estudiante (.) tampoco↑ (.) si usted tenía un problema (.) ellos no se lo iban a resolver	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
16:3	yo al principio no quería aceptar mucho como que era bisexual (.) entonces tuve muchos conflictos conmigo misma↓ (.) e: por ahí recibí apoyo (.) para: (.) como sobrellevar eso porque también llegué a un punto donde...- no es que me drogaba por tener problemas sino porque ya sabía que (.) drogándome (.) me valía (.) lo que pasaba entonces caí en ese punto: (.) logré salir	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Consecuencia violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión



		DIVERSIDAD SEXUAL_Salida del closet
16:5	es como muy cerrado igual digamos yo no puedo estar sentada así (.) porque pasan y es como “síntese como una señorita” y es como ¿cómo se sienta una señorita? O: no sé todo le buscan como un pero (.) usted ya sabe que es así...- a mí no me dejaban estar cerca de ninguna muchacha (.) si yo me metía al baño con una muchacha me decía que saliera (.) yo no podía estar cerca con una muchacha yo no podía agarrarla siquiera digamos juntar los brazos o algo así porque eso era una...- este: escenas amorosas (.) cuando a la vuelta↑ estaban cosas peores como era (.) situaciones heterosexuales entonces no pasaba nada	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
16:6	Por ese lado si hay...- había mucha gente como muy cerrada digamos el hecho de que usted dijera “homosexual” ellos (.) como que no lo tomaban muy bien (.) el director era: bueno es otro porque él es muy cerrado en ese sentido	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
16:8	una leprofesore (.) el décimo que yo perdí que me salí e: (.) ella sabía que me iba a reponer el examen (.) yo no me llevaba nada bien con ella (.) yo nunca fui↑ (.) de gritarle a una profesora ni nada por el estilo pero esa vez ella me dijo que para qué me presentaba a hacer el examen si igual no iba a aprobar con ella (.) que jamás iba a llegar yo a ningún lado (.) de hecho el día que yo me gradué que no esperaba graduarme (.) yo quería dedicarle mi título a ella pero no estaba ahí [risa corta al hablar] entonces desde...- de hecho me lo dijo delante de todos mis compañeros (.) que yo a ningún lado iba a llegar (.) incluso me sentaba digamos todos estábamos en el aula y había una fila vacía (.) yo estaba en esa fila (.) atrás a pesar de que...- digamos yo no tenía lentes siempre los paso quebrando (.) y no veía y ella me sentó en la última fila y era la última en ese campo (.) entonces desde ahí↑ fue cuando yo: me levanté (.) porque digamos eso a mi me deprimió que me	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional?Consecuencia violencia/discriminaciónDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

	dijera eso que yo no iba a llegar a ningún lado delante de todo el mundo y yo: (.) no quería volver al cole entonces eso se podría decir que fue lo que me marcó ahí	
16:10	E.13 Ok esa...- ¿por qué crees que esa profesora la tenía con vos? Es6.13 Suena demasiado estúpido pero (.) e:n un noveno antes (.) bueno el que: el año anterior↑ yo me juntaba con dos compañeras las cuales eran un desastre (.) pero ellas si↑ se quedaban con ella y yo nunca vea por más difícil que sea el examen yo nunca me quedé con ella acnunca nunca nuncaac tuve que presentar incluso el último examen era oral↑ y mi tema fue↑ este: la homofobia en ese momento y: era hacer un debate (.) digamos tenía que preparar el grupo (.) pero era mesa redonda creo que se llamaba (.) y↑ una de ellas yo era la que tenía que dirigirlo y tener el papel↑ para hacer las preguntas (.) yo ese trabajo lo hice completamente sola y los compañeros que estaban conmigo yo se los di para que lo leyeran porque en realidad era gente que ocupaba pasar (-) yo me aprendí esa cosa...- fui la que lo hizo y a todos les puso un 80 y a mi me puso un 60 (-) porque dijo que yo había leído todo↑ el proyecto	#Estudiante 6 6\$Sexo_Mujer&Colegio_Tibás? Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
16:11	a veces pienso↑ que el problema no está↑ en los alumnos sino en los docentes en sí↓ (.) porque en realidad la aceptación de eso (-) la aceptación de eso no estuvo: (.)...- digamos nunca sentí como rechazo entre los compañeros pero los profesores si o lo que eran auxiliares...- de hecho antes de que llegara Silvia (.) estaba Karla nada más (.) con otra (.) y ella era una de las que me decía “¡suéltele la mano!” o “¡sepárese de ella porque no quiero que me regañen por escenas amorosas!” (.) entonces era muy cerrad...- o sea eso si era como: (-) muy muy muy del cole antes pero: (.)	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
19:1	Si he escuchado un comentario que no ha sido directamente hacia mí pero si lo dicen de una forma como indirecta como disfrazado de chiste o como una burla	#Estudiante 8 8\$Sexo_Hombre&Colegio_Heredia? Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión

19:2	ahorita en el colegio en el que yo estoy no he recibido más que burlas desde una forma más indirecta y creo que ya.	#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre &Colegio_Heredia ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
19:3	sí se recibía bastante discriminación, yo al menos nunca recibí tipo físico, pero las burlas sí, eran totalmente directas e:h. Incluso llegaban momentos donde se rechazaban a las personas, se dejaba a las personas de lado y también era este tipo de mentalidad que tenían las personas de que “yo no quiero estar con esta persona porque si no van a pensar que yo soy igual y no quiero, no quiero también como sentirme rechazado”.	#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre &Colegio_Heredia ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
19:4	cuando yo estaba en noveno, estaba en el Rafael Araya Rojas, recibí discriminación no directa pero al mismo tiempo sí. Te voy a explicar porque fue como de una profesora, la cual no voy a mencionar el nombre, pero en resumen ella le decía a mi mamá todas las veces con las que yo salía con un amigo, que él era gay, bueno es gay. Y ella siempre le decía a mi mamá todas las cosas que yo hacía con él, ya sea incluso que si estaba caminando por los pasillos con él. E:h era molesto porque obviamente se notaba este tipo de rechazo y de, de, como de repugnancia y suena muy feo pero así era, porque a tal punto que llamaba a mi mamá y decía cosas como, de como, de, “ojalá que no se le estén pegando malas mañas”, decía ese tipo de cosas Entonces me marcó eso no por algo directo sino que hasta ese momento pude ver como, como ese tipo de rechazo desde una profesora y fue demasiado pesado, más por el hecho de que ella no sabía que yo también era gay, y el momento de que ella sin saber que yo era gay me decía que no me juntara con él por el hecho de que él era gay, e:h wow era como si técnicamente me lo estuviera diciendo a mí. Fue como "no me gustaría que él se juntara con Aaron porque, porque, me entiendes? si o sea	#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre&Colegio_Heredia?Accionar docente/institucional?Manifestaciones de violencia/discriminaciónDIVERSIDAD SEXUAL_Aversión
19:6	ahora tal vez por esta forma de machismo que había, se excluía entre hombres, porque habían personas gays y personas que eran heterosexuales	#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre&Colegio_Heredia?Manifestaciones de

	<p>y se excluían por el hecho de que me hacían ver de cierta forma y cierto que esto se hacía ver con los compañeros, no era como una discriminación así directa de me están diciendo cosas o me están agrediendo físicamente pero sí esa forma de excluir, de “no me quiero juntar con él porque si no me van a decir que soy gay” cosas totalmente tonta ¿verdad?. Obviamente uno lo nota, es una discriminación bastante fea y ahí habían momentos muy incómodos en donde tenías que trabajar con compañeros y ya entonces decía “e:.. Aarón con tal, a:y no puede ser qué pereza con este mae”. Entonces era esta forma tan, tan, como que uno sentía este repudio por la gente, entonces no era como que te odiaban ni como que te tomaban en cuenta, sino como ese tipo de rechazo.</p>	<p>violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión</p>
19:7	<p>si necesitas ayuda necesitas, poner una queja sobre algo y no le dan importancia, no era el hecho de que te discriminaran, no era el hecho de que te decían cosas o al menos a mí no me pasaba eso, pero sí era como, e:h, una forma de vamos a tapar esto como si nunca pasó y tiene que aguantar, y eso obviamente más que una discriminación era como un maltrato entonces di, más que eso en la parte administrativa, sí</p>	<p>#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre &Colegio_Heredia ?Accionar docente/institucional ?Manifestaciones de violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión</p>
20:2	<p>el ser lesbiana, el ser gay, ser bisexual, ahí era un tabú. Todos eran heterosexuales, católicos o evangélicos, que siempre respetaban las costumbres y así ¿verdad? toda la corriente fuertísima de Puntarenas</p>	<p>#Estudiante 9 \$Trans &Colegio_Puntarenas DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión</p>
20:4	<p>también a parte de recibir mucha mierda, uno se vuelve también estereotipado, ↓desgraciadamente. Más aun en el ambiente de ahí ¿verdad? clasista, que si no sos esto y eso vamos a hablar de vos de quién sos y de tu familia y todo eso. Entonces para uno encubrir todo eso y no ser la vergüenza, uno tenía que callar, y yo sé que más de uno ahí en mi aula era gay. [SEP] De hecho ahora que estaba hablando con unas compañeras, dijeron que un macillo que nada que ver en el cole es gay y ya tiene novio y me alegra demasiado por él</p>	<p>#Estudiante 9\$Trans&Colegio_Puntarenas ?Consecuencia violencia/discriminación DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión TRANS_ Mujer - hombre</p>

20:7	ahorita que tengo que cambiar el título, di, me estoy llevando bien con la secretaria y la directora. Cuando yo egresé estaba un director entonces no me conocen del todo. Sin embargo, yo sé que hay personas que siguen ahí y si yo voy va a ser como shock ¿verdad? Para mí y para ellos (risas) no sé, por eso estoy como, ac te tengo que contar eso.	#Estudiante 9 \$Trans &Colegio_Puntarenas ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Aversión TRANS_Mujer - hombre
------	--	--

Matriz narrativas diversidad sexual docentes y estudiantes (reconocimiento)

ID	Contenido de cita	Códigos
1:3	hay que recordar algo importante (.) al docente se le paga por dar una buena lección ↓ (.) muchas veces el docente comete el error (.) de: de querer ahondar en la vida privada del estudiante y la diversidad sexual vuelvo a usar el ejemplo del helado el docente no le implica no le moles...- no le tiene porqué molestar si el estudiante prefiere comer helados de vainilla o comer helados de chocolate ↓ porque si se le paga por dar una lección de estudios sociales de matemática de contabilidad ↑ eso es lo correcto que tiene que dar:	#Prof1 \$Sexo_Hombre &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
1:4	para el docente no exis...- no: tiene porqué existir una limitación (.) si fulano o mengano es gay o lesbiana o es transexual ↓ no es acorde a lo que le paguen (.) y entonces (.) está la parte de servicio al cliente yo tengo que aprender que como docente me relaciono con muchachos como en mi caso también con adultos ↑ con diversas e: (.) con diversidades sexuales y a mí ellos lo que buscan de mí (.) es un servicio de calidad para la materia no: e: (.) no si...- no prejuizar a una persona por ser gay o por ser lesbiana o por ser de diferente diversidad sexual ↓ pp (.)	#Prof1 \$Sexo_Hombre &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
1:6	existen parejas de lesbianas existen chicos que tienen su pareja gay ↑ (.) igual no pueden andar de la mano porque a nivel general las relaciones amorosas no son: (.) son sancionadas ↑ verdad sancionadas que no es permitido verlos dándose besos y abrazos en todo nivel ↑ (.) como todo nivel del sis...- sistema educativo (.) verdad (.) pero uno las ve juntas ↑ (.) los ve almorzando juntos ↑ (.) y: se tolera ↓ (.) punto ellos no están haciendo ninguna manifestación afectiva o vulgar (.) nada más conversando como: común y corriente ↑ verdad para poder este (.) (decirte de alguna de esa forma)	#Prof1 \$Sexo_Hombre &Colegio_Desamparados *Área_Materias Especiales DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
8:1	básicamente creo que buscan los mismo que uno, ser comprendidos, ser respetados, nada más, di tienen un (.) tienen gustos que no son entendidos por la población en general pero eso no quiere	#Prof7 \$Sexo_Mujer &Colegio_Pavas *Área_Materias Básicas

	decir que no sean seres humanos, pero (.) para mis ojos son iguales que todos los demás y tienen los mismos derechos que uno	DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
12:4	pero ya después en noveno fue como que:...- ah↑ de hecho fue en noveno↑ que dije que era gay entonces (.) no sé como que todo se dio (.) y entonces (.) ya: (.) no sé fue como más raro entonces nadie me decía nada y o sea no sé como que entendieron no sé: no se qué paso pero (.) como dijeron bueno y ame vale...- no sé como que les valió↑ entonces ya: di yo dije y ya: (.) al inicio de noveno de hecho no tenía como nadie con quien andar y así hasta después que ya como di uno como que lo dice y empieza a ser uno más libre y así (.) entonces di ya tenía amigos y así y todo super normal (.) y ahorita también super bien	#Estudiante 2 &Colegio_Coronado &Colegio_Guadalupe ?Formas de resistencia/afrentamiento DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento DIVERSIDAD SEXUAL_Salida del closet
12:7	nunca he sido como de tener amigos siempre amigas o así (.) pero ahora en este nuevo cole (.) hay o sea (.) hay maes demasiado pura vida siento que o sea les vale verga que uno sea gay y: (.) o no sé es que son muy pura vida y entonces uno dice o sea (.) nunca había tenido amigos y (.) tenerlos ahora es super bonito	#Estudiante 2 \$Sexo_Hombre &Colegio_Coronado &Colegio_Guadalupe DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
13:2	del 2015 en adelante, el colegio cambió las políticas y más bien ahora es un lugar seguro para cualquier tipo de persona	#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
13:5	desde que el colegio cambio la política y nos empezaron a dar charlas y por eso, sobre bullying y sobre no discriminación, el (.) mi sexualidad en el colegio no ha sido ningún problema, en cuanto a mi manera de relacionarme con las demás personas, el colegio ha hecho que todas esas políticas y todos los implementos que ha metido en contra de la discriminación han hecho que la comunidad estudiantil se vuelva un lugar muy seguro, entonces nunca me he visto amenazado (.) mu:y así, muy amenazado por mi sexualidad.	#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento

13:7	<p>Con los docentes, todo sup...- súper bien también. He encontrado apoyo en muchos de ellos, este, por eso estoy muy agradecido con el colegio, porque él tanto como los docentes como el personal han sido demasiado sea han acep...-, han llevado esas políticas que implemento el colegio desde el 2015 tanto que (.) que por eso es un lugar seguro, los docentes, el personal administrativo, todo (.) ha sido muy bueno.</p>	<p>#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento</p>
13:8	<p>Con mi tutora del servicio comunal del año pasado, que ella:, fue la que me ayudó sobre todo porque mi servicio comunal trató sobre visibilizar a la población LGBT en el colegio y ella fue la que me dio el apo:yo tanto para con el servicio como para conseguir todo lo que, (.) conseguir el lugar donde iba yo a poner yo mi mural, y o sea eso fue bonito porque me apoyó en algo que que que di, tiene que ver con mi sexualidad y con la de la de bastante gente en el colegio, entonces es algo que me gustó, ver a mi profe, ↑ porque es mi profesora de estudios sociales, también este año, verla apoyándome a mí y también a mis amigos que me apoyaron en mi servicio comunal, (.) en ese proyecto que trataba sobre eso, visibilizar a la población.</p>	<p>#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento</p>
13:10	<p>en ese caso la orientadora, mis papás que se pusieron las pilas en eso, entonces (.) se pudo llevar el proceso y protegerme (.) y proteger mi sexualidad, no solamente la mía sino la de las demás personas.</p>	<p>#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento</p>
13:11	<p>por dicha el colegio se ha encargado también de eso (.) de implementar a las familias en el colegio. Porque di hay padres que nada más van mandan a los hijos y tan siquiera se dan cuenta de, de que si van o no y ese es otro protocolo que implantó con el colegio, que ahora los profesores deben tener comunicación directa ya sea mediante llamadas telefónicas o mediante la libreta de comunicaciones con los padres, ¿para qué? para hacerlos saber cómo es la actividad de los</p>	<p>#Estudiante 3 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Ana ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento</p>

	estudiantes en el colegio, si están yendo a clases, qué está pasando esto.	
15:5	Di nunca me han tratado diferente (.) siempre es igual (.) me apoyan en cualquier cosa (.) nunca...- (.) siempre tratan de no decir comentarios (-) homofóbicos (.) para hacerme sentir cómoda y (.) agradezco mucho eso (-)	#Estudiante 5 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
16:4	si puedo decir que (.) de hace dos años el colegio cambió en algo...- no es el mejor colegio pero si cambió hay profesores (.) que siempre van a estar digamos para usted (.) o: una auxiliar como Silvia que quizá no era como muy problema de ella y siempre estuvo ahí con nosotros entonces (.) por ese lado si rescato un par de personas (.)	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
16:7	fue feo perder los años (.) pero conocí a la gente que tenía que conocer: (.) para poder salir porque digamos en...- en mi casa no recibo ese apoyo (.) como el que recibí↑ con esos profesores entonces:	#Estudiante 6 \$Sexo_Mujer &Colegio_Tibás ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento
18:4	empecé a salir del closet en décimo y todo bien con mis amigos siempre (.) luego se lo comenté a la profesora de español (.) y ella es super abierta super normal mis compañeros (.) aunque a algunos no se los contaba di algunos ya lo sabían porque di es cosas evidentes normalmente pero es muy normal y ahí hay estudiantes todavía en el colegio que (.) uno sabe que son homosexuales o lesbianas y trans↑ incluso que es muy normal (.) o sea en el colegio nadie...- o sea todos se ven igual↑ ni siquiera se trata como un tema de que "hay que verlo así" porque todo se ve muy normal↑	#Estudiante 7 \$Sexo_Hombre &Colegio_Santa Barbara DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento DIVERSIDAD SEXUAL_Salida del closet

19:8	<p>Empecé a notar que yo ya podía recibir ese tipo de ayuda, todo fue un poco más abierto, ya se hablaba un poco más con los profesores y siento que sí recibí ese tipo: de ayuda y siento que más en la parte también administrativa, hubieron muchos cambios.</p>	<p>#Estudiante 8 \$Sexo_Hombre &Colegio_Heredia ?Accionar docente/institucional DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento</p>
20:3	<p>Conocer a una, este. (.) a una amiga que era un año menor que yo. Yo estaba en quinto y ella en cuarto, ac décimo (risas) este: y era la más inteligente de todo el cole, era primer promedio siempre y así . Me marcó porque ella, es lesbiana y nunca a nadie se lo dijo y no sé qué vio en mí, que de fijo. Que di seguramente di, supuso que también era LGBTI, y me enseñó la bandera trans pero ella creía que la bandera trans era la bandera de la pansexualidad. Entonces yo jamás pensé que era (.) no conocía el concepto de trans y no sabía que esa era la bandera trans, ya hasta después. Y me marcó porque ella fue la que, como que me abrió el mundo LGBTI y así</p>	<p>#Estudiante 9 \$Trans &Colegio_Puntarenas ?Formas de resistencia/afrentamiento DIVERSIDAD SEXUAL_Reconocimiento TRANS_Mujer – hombre</p>

Matriz narrativas diversidad funcional docentes

ID	Contenido de cita	Códigos
1:23	P1.20 vieras que es que es interesante ↑ (.) porque: a nivel de estudiante (.) ya el tema de diversidad discapacidad ya es mucho más aceptado ↑ el muchacho (.) se ha venido dentro de un sistema educativo (-) e: el muchacho ya ni siquiera por ejemplo aquí tenemos un chico que tiene una manita un tanto deforme ↑ (.) tiene novia ↓ para la novia (.) ni siquiera le ve el: el detalle ↓ (.) ves (.) eso está (.) y yo lo veo de la mano y él va de la mano buena de la novia y la otra (.) la manita corta que tiene ↑ (normal) pp y ella lo ve y lo ve guapo ↑ y lo ve lindo ↑ y anda de la mano con su muchacho ↑ (.) si para ella fuera una: discapacidad (.) no sería su novia ↓ entonces pp (.) volvemos a lo mismo el concepto de limitaciones y discapacidad es más del adulto que del niño o el muchacho ↓ (.)	Discapacidad
1:20	P1.14 cuál es bueno: la primera: creo que la mayor discapacidad es la negación del estu...- del docente a aceptar ese estudiante con discapacidad o aquel estudiante que es diferente ↓ (.) entonces a veces es más más más difícil (.) que el: docente sea (.) el que elimine su discapacidad para que pueda tratar a los otros muchachos como iguales ↓ (-) sí (.) eso es más du... - lo más duro (.) en este momento es lo más duro (.) que a veces el docente también trae (.) una serie de prejuicios y paradigmas que hacen que no pueda atender satisfactoriamente un muchacho ↓ todos los muchachos tienen diferentes formas de aprender y todos son: merecedores de un trato si su situación especial necesitan ser atendidos ↓ (.)	Discapacidad
1:21	P1.15 que: creo que: el: uno de los principales prejuicios es que el discapacitado es tonto ↓ (.) [sonido con la boca] entonces: merece estar totalmente aislado en otro sistema educativo ↑ donde: e: sus capacidades son las adecuadas para ese sistema ↓ (.) un niño con ásparger un niño autista no es nada tonto ↓ y a veces los docentes creemos que sí ↓ entonces lo: lo: lo: (.) divis...- lo: (.) encasillamos en un concepto que es cerrado ↓ (.)	Discapacidad

1:18	<p>P1.9 ¿discapacidad? bueno discapacidad creo que: ahora es una palabra que: ya no se: debe usar tanto porque: la discapacidad implica que la persona no (.) pueda: funcionar normalmente de una: dentro de una sociedad digamos de...- para mí (.) algo ya muy personal (.) de limitaciones ↓ (.) hace que una persona no pueda efectuar de manera: (.) pues (.) común actividades que para las personas son simples ↓ (.) hablamos de para mí ya no es discapacidad sino una limitación ↓ (.) ¿por qué?: porque: (.) diay el sistema educativo pretende q...- pretende (.) que: e: y es importante para el nivel de la sociedad que: entendamos: que hay personas diferentes: (.) en: e: en todas las formas: (verdad) (...) de discapacidad pues es una for...- para mí es una forma de ser diferente (.) ↓</p>	Discapacidad
2:3	<p>P10.6 Y luego la: lo que conocemos como discapacidad↑ (.) que en los últimos años ha sido un poco más integrada al sistema educativo formal y que antes la teníamos solo como en la: verdad ahí en Guadalupe que estaba nada más la: la...- ya se me olvidó el nombre la (.)</p>	Discapacidad
2:6	<p>P10.28 Esa↑ es tal vez la que en los últimos años ha marcado un poco más↑ la pauta porque (.) e pues han logrado que se yo (.) visibilizarse un poco más pero eso no quiere decir que no hayan otras diferencias que son atacadas (.) y que igual necesitan verdad que nosotros como docentes (.) toleremos verdad el pelo largo (.) e: los tatuajes verdad en este momento tenemos una discusión abierta por los tatuajes (.) se reciben estudiantes tatuados o no (.) y de repente les digo yo bueno y si el papá ya aceptó que el muchacho se tatuara↑ (.) quienes somos nosotros como institución para decirle bueno usted no entra porque está tatuado o tiene que traer mangas largas (.) es decir hasta dónde la institución educativa (.) puede meterse tanto en esos temas que de repente considero que son de hogar↑ (.) verdad hay ciertas normas que si el colegio es el que debe respetar pero (-) esa es una diferencia que...- y fue una discusión↑ y todavía: estamos algunos: a favor y otros en contra de↑ (.) entonces no es solo la diversidad sexual no es solo la discapacidad en este momento nos es más fácil aceptar al muchacho que tienen la discapacidad↑ (.) que al que es diverso por su condición sexual↑ (.) verdad en este mont...- aunque el discurso sea que no (.) pero si es cierto es muchísimo más difícil dentro de la institución (.) para el que es diverso en su elección sexual que para el que es discapacitado (.) esa parte ya la logramos (.) e: asimilar↑ si implica una carga fuerte de trabajo eso sí ese es tal vez nuestro mayor reclamo (.) e: y un poco más de preparación pero en la aceptación↑ esa parte si la logramos (.) la sensibilización en esa</p>	Discapacidad

	<p>área si↑ esa si yo puedo decir que esta dada y ha sido un proceso de los últimos años pero en otra áreas no (.) verdad (-) esa es mi opinión</p>	
3:14	<p>P2.17 di debería ser (.) apoyo de las partes verdad ↓ (.) debería ser apoyo total (.) no es: no es secreto que a veces es difícil verdad (.) tal vez con adecuaciones ya significativas como a nivel: (.) cognitivo que uno a veces: se dice se tiene que hacer esto yo sé que tengo que hacer esto y lo otro pero ya en la clase pues ya es: es: es: (. . . completa a la realidad) es un poco difícil (.) por el tiempo tan: limitado que tiene uno (.) a veces con costos tiene uno para los chiquillos que no tienen ninguna discapacidad dice uno verdad ↓ (.) entonces hace difícil pero por lo menos en: en la anuencia a: brindar el apoyo sí ↓ (.)</p>	Discapacidad
4:8	<p>P3.19 ajá (.) bueno de eso sí poco la verdad (.) porque digamos eso es más del área de educación especial (.) digamos que (. . .) compañeras que ya están como más ↓ (.) más así digamos ↓ (.) porque ya cuando yo (.) si usted me habla a mí de la palabra discapacidad (.) ya: estamos hablando ya de: siento yo ya de un problema e: de aprendizaje más significativo (.) ya tirándolo a ese lado (.) digamos yo no veo por ejemplo: un síndrome digamos este de atención déficit de atención yo no veo un déficit atencional ni: una dislexia ni: nada de esas cosas las veo como una discapacidad ↓ (.) simplemente es un problema de aprendizaje o: una diferencia (.) pero no lo veo como una discapacidad (.) y eso es lo que más tenemos nosotros verdad ↑ (.) este: ya discapacidad en sí (.) no: no: nunca he manejado (.) sí: (.)</p>	Discapacidad
4:11	<p>E.28 ujum (.) está bien ↓ (.) ya: ya: tengo una idea más clara ↓ (.) em: o sea (.) entonces ya pasando al otro tema verdad (.) que es: diversidad (.) sexual ↑ (.) tal vez la confusión es que: el: la forma de nombrar la discapacidad es diversidad funcional: (.) entonces por eso le dije ahora este: en términos de diversidad sexual ↑ e: ¿cuál ha sido:? primero (.) empecemos (.) ¿qué conoce usted acerca del tema de diversidad sexual? (.)</p>	Discapacidad

Matriz narrativas diversidad funcional docentes (estudiantes trans)

ID	Contenido de cita	Códigos
1:14	P1.18 vainilla ↑ (.) el mío es combinado (.) eso es diversidad ↓ (.) son las cosas que te gustan a tí (.) que me gustan a mí que le gustan a la compañera (.) pero que no nos hace diferentes ↓ (.) ujum...- cada perso...- seguimos siendo personas con gustos distintos (.) eso es diversidad ↓ (.) una persona (.) que tiene gustos diferentes que no implica que deja de ser una persona o un ser humano como tal ↓ (.) entonces (.) con el paso de los años hemos aprendido ↑ (.) que hay heterosexuales (.) que hay homosexuales (.) de homosexuales que existen gays que existen lesbianas que existen transgéneros (.) transexuales (.) y ahora una variada gama (.) es una gama un abanico (.) inmensamente amplio ↓ (.) entonces para mí y la forma de explicarles a mis compañeros y a los chicos (.) cuando me piden e: que les dé la informa...- de qué es diversidad sexual (.) yo les digo ¿cuál es su (sabor) favorito helado? eso es diversidad sexual ↓ (.)	TRANS
1:15	P1.19 aquí es muy bonito (.) aquí es sumamente porque: la señora directora de las políticas e: estratégicas que tenemos: y acatando la: la: directriz del mep ↑ el colegio es un colegio que tiene población con diversidad sexual ↓ aquí encontramos estudiantes trans (...) encontramos estudiantes homosexuales (...) encontramos lesbianas ↓ y todos se les trata con la misma tolerancia y respeto ↓ (-) hay que recordar algo importante (.) al docente se le paga por dar una buena lección ↓ (.) muchas veces el docente comete el error (.) de: de querer ahondar en la vida privada del estudiante y la diversidad sexual vuelvo a usar el ejemplo del helado el docente no le implica no le moles...- no le tiene porqué molestar si el estudiante prefiere comer helados de vainilla o comer helados de chocolate ↓ porque si se le paga por dar una lección de estudios sociales de matemática de contabilidad ↑ eso es lo correcto que tiene que dar: (.) porque: par...- para el docente no exis...- no: tiene porqué existir una limitación (.) si fulano o mengano es gay o lesbiana o es transexual ↓ no es acorde a lo que le paguen (.) y entonces (.) está la parte de servicio al cliente yo tengo que aprender que como docente me relaciono con muchachos como en mi caso también con adultos ↑ con diversas e: (.) con diversidades sexuales y a mí ellos lo que buscan de mí (.) es un servicio de calidad para la materia no: e: (.) no si...- no prejuizar a una persona por ser gay o por ser lesbiana o por ser de diferente diversidad sexual ↓ pp (.)	TRANS

3:10	P2.24 yo tengo una estudiante que es trans: (-) e: ella es hombre ahora entonces se cambió el nombre e: y (.) varias cosillas y: (.) conmigo es como si hubiera sido hombre desde que nació ↓ (.) y con la clase también ↓ (.)	TRANS
3:9	P2.23 bueno: ahora: se abrió una gama (.) verdad importante: que uno no conocía no sé (.) gay lesbiana (.) verdad ya: trans esto trans el otro y otros que le gusta: hoy me gusta un hombre hoy (.) de todo uno: uno: ve y esto sí lo hemos hablado bastante se nos envía material de hecho ↓ (.) de apoyo para: para: (.) (. .) primeramente es conocer y poder después: (.) este: di respetar porque esa es la idea no es este: soportar como dicen otros verdad sino respetar (.) di...- cada quien tiene sus: sus diferencias en muchas cosas ↑ (.) e: aquí también bueno se encontró eso también ↓ (.) e: hay: gente compañeros que (.) tal vez dicen ah no eso es una care' barrada no sé qué (.) pero no he visto a nadie que que que (.) di no sé que: (.) que no le guste: ↑ que: se moleste por eso: o que: haga (.) pleito (.) diay no sí se acepta con: como: como cualquier otra cosa ↓ (.)	TRANS
3:11	P2.27 si: (.) de esto (.) que puede ser difícil ↑ (.) esa: esa transición porque a veces (.) piden cosillas (.) que: est...- en el momento no se pueden por ejemplo ↑ (.) hay un hay un joven ↑ (.) que: que él dice sentirse mujer él se identifica con el sexo (.) femenino ↑ (.) pe:ro este: para algunas cosas sí quiere ser (.) mujer pero para otras hombre verdad entonces el pelo sí quiere dejárselo largo pero: no sé en otras: e: (.) no le gusta que le digan ciertas cosas entonces tal vez tal vez lo difícil sería (.) como que como están en ese: como están en esa transición a veces: (.) les sirve una cosa a veces les sirve o:tra (.) por ejemplo (.) que: tal vez él se sienta mujer ↑ (.) entonces se quiere poner aretes ↑ verdad pero para otras cosas: sí es hombre ↑ ent...- digamoslo el: el: el que tengo yo que se llama (Shoun) verdad (.) él es mujer (.) de nacimiento (.) el: ahora es e: (.) es hombre (.) entonces aquí: el reglamento dice que los hombres no pueden usar aretes ↓ (.) verdad y: él quiere ser hombre (.) él se identifica con el sexo masculino ↑ pero sí quiere usar aretes ↑ entonces como ahí: tal vez esa es la dificultad pero ya sí: como persona no veo ninguna dificultad por lo menos aquí (.) que pudiera haberlo visto en otra lado pues está la dificultad de que uno no se acostumbra o que la gente que la sigue viendo como mujer ↑ (.) entonces digamos la de la soda le da ∟ adiós cariño mi amor ∟ como si fuera todavía una chiquilla que era: (qué le digo) lo considera un falta de: (.) de no sé de costumbre ↓ (.) digo yo digo yo ↓ (-) No comprendo el nombre del estudiante que menciona el docente.	TRANS



3:8	<p>P2.13 si (.) de hecho hay est...- hay también este: (.) chiquillos: (.) este: transgénero bueno transgénero no sé si es cuando ya: (.) ya hace cambios en él (.) digámoslo así (.) y este: di...- pues aquí lo toman con mucha normalidad ↓ nunca he visto yo que ni siquiera: (.) ni siquiera algo así que: (.) en contra de ese ↓ más bien se: se apoya mucho y ahí se aceptan muy bien ↓ con todo el resto de compañeros</p>	TRANS
4:6	<p>P3.36 a:quí: es bastante curioso ↑ (.) porque aquí: a usted le recetan: digamos desde que usted viene (.) hablan mucho sobre eso (. . .) la diversidad ↑ (.) (. . .) el respeto que hay que tener di...- a los muchachos (. . .) etcétera (.) yo crecí con: ese respeto porque: di...- porque a mí sí me crio mi mamá (.) verdad (.) porque mi mamá era trabajadora social ↑ (.) y las trabajadoras sociales normalmente sus companeras de trabajo tal vez son tabús pero son cosas que suceden y nadie (. . .) no se puede tapar el sol con un dedo ↑ (.) o sea muchos de sus companeros trabajadores sociales y muchos de esos (.) de sus amigas psicólogas (.) eran: eran: homosexuales (.) entonces ella desde yo pequeña (. . .) a respetar (.) la diversidad (.) y estoy hablando en los ochentas verdad que no era normal (.) verdad era todavía más tabú (.) entonces por eso (. . .) a mí me criaron a mí (.) y yo: entonces para mí no es nada: (.) verdad nada así como: como: pero igual (. . .) aquí por más que se hable (.) aquí si hemos tenido muchas experiencias ↑ verdad de muchachos (.) tenemos hasta un muchacho digamos que es transexual (.) se tuvo que dar (.) no es alumno mío (.) está en otra especialidad (.) pero sí digamos aquí tenemos ya (.) más casos este: así (.) igual oigo estudiantes que apoyan (.) por lo menos aquí sí se habla que es diferente (.) aquí usted escucha a los estudiantes hablar (.) verdad (.) de eso (.) y muchos hablan del respeto muchos hablan: de hecho yo como doy tecnología ↑ entonces yo: a veces les pido que hagan trabajos (. . .) y dentro de los temas les pongo la: di...- la diversidad sex...- la diversidad sexual ↑ (.) este: aquí yo me siento con esa libertad ↑ (.) de poder poner un tema (.) digamos yo les digo hagan un panfleto porque estamos viendo qué sé yo (.) power point o publisher (.) hagan un panfleto y hag...- escojan ustedes el tema que quieren ↑ y: ahí les pongo y dentro de los temas (. . .) les pongo la diversidad sexual ↓ yo aquí me atrevo a hacer eso (.) yo en cartago no me hubiera atrevido a hacer eso (.) verdad (.) porque es capaz (.) no sé si usted es de cartago ↑ (.) no sé (.)</p>	TRANS

6:15	<p>P5.13 Bueno, casi que lo popularmente conocido verdad, sinceramente no (.) Si tengo un familiar (.) que es homosexual y yo me llevo muy bien con la mamá de él. Entonces muchas de estas cosas se las pregunto verdad, entonces paso ahí como investigando pero si (.) hay cosas que mejor no las pregunto porque no me parece [risas], verdad, hay cosas que mejor uno no darse cuenta, pero di si (.) pero generalmente, lo que está más de moda los, los diferentes tipos de grupos que hay, verdad que (.) bueno, las diferencias verdad, que hay muchas que yo las veo parecidas verdad, que el bisexual es homosexual, los transgénero, los, bueno (.) travestis, los transformistas, todos (.) son cosas todos diferentes. <33> Y de las cosas que ellos pelean verdad, que quieren el (.) matrimonio igualitario, que quieren, bueno yo creo que ya se les dio lo de seguro de la caja que puede ya la pareja asegurar y todas esas cosas (.) básicamente es lo que yo conozco digamos de lo de género.</p>	TRANS
6:16	<p>P5.14 Aquí si se les da mucha pelota, aquí: todo el tiempo se está hablando de eso. Aquí (.) por eso le dije que casi uno no tiene derecho como de opinar en contra de eso, es poco tomado en cuenta (.) nosotros en la especialidad tenemos un caso (.) de un, le bueno (.) de, de un le transgénero (.) transgénero? sí. Y diay sinceramente, soy del criterio de que, mientras no: le falte el respeto a uno, uno no tiene también porque (.), aquí si se les respeta porque sí, porque aquí completamente se les pide respeto, o sea aquí (.) dios guarde usted hacer un comentario en contra de ellos, aquí si, ellos tienen mucha apertura, las personas con diversidad de género tienen mucha apertura (.) aquí usted los ve pasan parejillas agarradas de la mano (.) y ↑ casos, aquí se ven mucho mucho los casos (.) de adolescentes.</p>	TRANS
7:3	<p>P6.15 Dentro de educación especial, no tenemos transgénero (.) tenemos chicos con este (.) sólo tenemos chicos gay (.) este, chicos que no se habían abierto, verdad, entonces, era más problemático, tras de que tengo problemas este:, cognitivos, también supuestamente la sociedad me dice que tengo este otro problema, entonces para ellos es como más difícil. En ese mismo orden se ha logrado la aceptación de ellos mismos y siempre les decimos lo importante es que seas feliz (.) lo importante es su felicidad, que tú seas ↑ y manifiestes como tú eres, con respeto.</p>	TRANS

7:2	<p>P6.12 Dentro del colegio, este año (.) con la llegada del compañero (.) se nos han dado ya dos casos de transgénero, no, tenemos ya tres casos de transgénero, este, tenemos personas con, con, eh: (-) situaciones sexuales pues diferentes, verdad (.) nos han capacidad dentro de la institución (.) nos han dicho tenemos que ac respetarlos, tenemos que aceptarlos verdad (.) ha habido cierta resistencia por algún (.) grupo de profesionales (.) no así por mi persona hasta el momento, verdad...-</p>	TRANS
8:4	<p>P7.7 Eh: bueno por ejemplo, si (.) hubo un problema con la mujer transgénero porque le hicieron una boleta por llevar maquillaje (.) y este: en ese momento el reglamento no está muy claro para este sector, entonces esa boleta se tuvo que anular y (-).. y: un poquito de rechazo por algunos docentes en específico que tienen la idea de que un hombre debe ser macho: y cosas así (.) y:, y (.) di que no aceptan, no aceptan este di (.) lo que está pasando con estas personas y básicamente ha sido eso. ↑ Pero en general la mayoría del personal sí (.) sí se ha tratado al estudiante de la mejor forma posible.</p>	TRANS
8:2	<p>P7.2 Bueno, en este momento, nosotros tenemos tres estudiantes transgénero, tenemos a una mujer transgénero y dos hombres transgénero y también hay (.) hay (.) bueno, tenemos estudiantes lesbianas y tenemos estudiantes homosexuales y aquí hay mm: bueno (.) en su mayoría por parte de la mayor parte, bueno que raro sonó eso, pero la mayor parte del grupo docente si presenta apoyo a esta población, son muy poquitos los que se reúsan y (.) realmente di yo no les veo nada de diferente (.) y de hecho aunque no es estudiante mío, tengo un tengo (.) un hombre transgénero que si llega a (.) visitarme bastante y habla conmigo y realmente para mis ojos es un muchacho más.</p>	TRANS
8:5	<p>P7.8 Mm: a mí me parece (.) que debería de haber un poquito más de capacitación en la parte de diversidad sexual eh: sí se ha hablado mucho de los derechos ↑ pero yo siento que (.) hace falta tal vez como como un taller de empoderamiento verdad: o sea de cómo hablar de estas personas de forma o cómo expresarnos ante ellos de forma que ellos entiendan que se les llama la atención lo hacemos de la misma forma que lo haríamos con los demás estudiantes que (.) que si di una mujer transgénero viene con maquillaje excesivo que sepa que le llamamos la atención como a cualquier muchacha, este: di (.) como (.) como le haríamos boleta a cualquier muchacha de acá, verdad, o cosas de este tipo. No es que no queramos que no se maquille del todo, si no que respete los mismos lineamientos que las demás mujeres, por ejemplo (-) Y cosas de este tipo yo siento que (.) tal vez la forma (.) tal vez muy inconscientemente pueda discriminar a estas personas y uno no se da cuenta pero sí que</p>	TRANS

	<p>nos den como algún taller o:, no sé, una charla, sobre como desenvolvernos o como promover la sana convivencia o incluso ante los mismo estudiantes, verdad, como ver si vemos si detectamos algún caso de bullying cómo (.) no sé (.) cómo lidiar con eso.</p>	
8:3	<p>P7.6 En realidad, en relación al tema de diversidad sexual, yo siento una gran (.) una apertura por parte de los estudiantes muy significativa: <80 segundos> Estábamos hablando de diversidad sexual (-) ah sí (.) le estaba comentando que yo (.) que hay una apertura y (.) hay una mentalidad muy abierta en este: colegio, por parte de los estudiantes y bastante respeto. Sí (.) se han notado unos casos particulares, hubo un poquito de discriminación para él: para la estudiante que es una mujer transgénero pero para los demás no hay (.) ningún problema por parte de los estudiantes, incluso a los hombres transgénero, en los dos, que tenemos aquí, no hay ningún problema y (.) con respecto que son homosexuales: y lesbianas:, todas están muy bien y básicamente esa es la población diversa que tenemos aquí (-) y por parte de los docentes, en general la apertura es bastante grande. Sí tal vez hay unos casos específicos de personas que se reusan un poco, pero di ellos tienen que aprender aunque no estén de acuerdo porque también es normativa del, del Ministerio y tenemos, que tenemos (.) que respetar a estas personas Ya estamos adecuando el reglamento para el próximo año, para definir muy bien todas las cuestiones de maquillajes y vestimenta y todo eso (.)</p>	TRANS
9:1	<p>P8.10 Trabajar ↑ con los estudiantes este (.) no lo sé↑ (-) no lo sé porque no he tenido ahorita (.) digamos tengo alumnos que (.) que si tienen (.) di que son digamos homosexuales: o algo así ↓ pero nunca he tenido un tipo de estudiante (.) transgénero↑ digamos nunca he trabajado con un estudiante así ↑ (.) eh lo conozco a este estudiante porque di ahí anda en los pasillos y todo lo demás entonces yo no podría decirle mucho (.) sobre que: dificultades tengo en el aula con él porque no he tenido estudiantes de ese tipo aún conmigo ↑</p>	TRANS
10:2	<p>P9.12 Porque a veces desde el director↑ (.) umm (.) hasta: otros em compañeros↑ este: más ahora que nosotros tenemos a parti...- este año (.) en el 2017...- pueda ser que hace muchos años existieran los transgéneros↑ (.) pero hoy día ya eso e: (.) se ha ido e: (-) como hay ya los programas de sexualidad y afectividad en: en los colegios (.) que dicho sea de paso (.) los profesores de ciencias les toca: (.) impartirlo en: tercer ciclo (-)</p>	TRANS

	<p>y: nosotros los orientadores coordinando con ellos pero para serle franca: (.) en este colegio (.) como que eso no: ↓ (-) [toma aire] no se está dando muy bien↑ (-) se lo digo con toda honestidad↑ (.) verdad↓(.) como que se de muy bien no se da inclusive la:...- una de las profesoras nuevas (.) jovencita y de todo de ciencias (.) ha tenido un gran choque con uno de los transgéneros (.) ella dice que no es por eso que porque él es muy malcriado↑ o: más bien es malcriada porque él se hizo (.) de hombre a: mujer↑ (.) verdad (.) esos son alumnos míos (.) tengo dos transgénero en mis grupos (.) e: una↑ que: que era (.) Dani verdad (.) era: Daniela↑ (.) que ahora es Dani↑...- la mamá no sabe↑ entonces todavía está ella e:...- o sea todav...- le decimos Dani↑ para (.) porque todavía estamos en ese proceso↑ (.) con con con ella↑...- o con él (-) e: tenemos otro: Alex↑ que:...- más espontáneo: (.) más (.) ya él: se cambió del nombre de Sherlyn a Alex (.) y ya por última tenemos a: (-) a Victoria↑ que antes era Kevin↑ (.) pero nosotros ya hemos recibido capacitaciones inclusive con ellos↑ (.) con los chicos ↓ verdad (-) no sé si uste...- ¿usted no estuvo en una↑? ¿verdad que sí?</p>	
10:1	<p>P9.5 Bueno en el Liceo: a parte de que tenemos (.) e: (.) la gente de educación especial↑ verdad (.) que (.) hay diversidades (-) o sea↑ (.) chicos con diferentes capacidades↑ (-) e: de aprendizaje↑ (.) e: también los tenemos en adecuación:...- o en apoyos educativos: verdad↑ que haya: (.) en las aulas regulares: (.) y tenemos↑ también (.) e: (.) diversidad en el área sexual↑ (.) tenemos: (.) qué se yo↑ transgéneros↓ (.) tenemos e: (.) lesbianas: ↑ gays ↑ (-) e: bisexuales: ↑ (.) de todo verdad heterosexu...- de todo todo hay...- en el colegio actualmente (.) se ha manifestado (.) con más e: (.) propiedad ↑...- con más derechos↑ esta este tipo de diversidad (-) también tenemos en: otras áreas verdad (.) qué se yo (.) la diversidad: (.) podría ser en credos religiosos: (.) diversidad en: en culturas: (-) o en este (.) hay gente de diferentes países↑: (.) verdad (.)</p>	TRANS
10:3	<p>P9.13 Si↑ entonces ya: ya nosotros fuimos viendo como: hemos ido viendo las cosas como: como más transparentes↑ e: (.) como lo conté yo ahí en: en la capacitación (.) para mi↑ (.) en lo personal ha sido una gran lucha (.) por lo mismo (.) porque: e: digamos (.) yo no estoy defendiendo a Victoria por: por (-) porque: como es que se llama (.) porque sea (-) por su...- o sea no defiende la malacrianza de ella para nada (.) no soy alcahueta para nada (.) con ella ni con: ni con ninguno de ellos (.) e: pero sí a veces e: se presentan situaciones donde: e: hay que entender↑ (.) el proceso que están viviendo ellos (.) por ejemplo (.) el proceso de cambio (.) el proceso digamos: de que: (.) bueno↑ ahorita e: no estaban hormonas (.) que yo sepa (.) todavía</p>	TRANS

	(-) no sé si ya Victoria empezó a tomar hormonas (.) e: (.) porque: si me había dicho Eugenia (.) que está en la maestría (.) de: transgénero o de esa cuestión ahí en la Universidad↑ (.) que: este: (.) que era por tomar hormonas (.) pero: (.) Mario (.) el otro muchacho que:...- ¿ya usted lo entrevistó? ¿ahorita? (.)	
2:2	P10.22 Sobre todo para los que ya peinamos canas e: (.) de repente (-) no es lo mismo que un estudiante venga y te diga verdad que es gay (.) a que te diga que es transgénero↓ verdad ese es el...- esa modalidad del transgénero el travesti el (.) bueno y todas esas otras modalidades verdad que a veces uno (.) que a veces no sabe uno exactamente si son modalidades si todo son lo mismo verdad (.) e: digamos que esa parte si nos ha costado o a mí me ha costado un poco: (.) no aceptarlos no no es el tema de aceptarlos↓ es como el tema de que a veces uno no sabe (-) cómo tratarlos nos ha costado con este caso que probablemente ya todos los entrevistados te han hablado de la misma criatura↑ verdad	TRANS
2:1	P10.21 en ese grupo particular hay un chico que se declaró transgénero ↑ (.) y: ese día no estaba solo estaban cuatro que iban a presentar convocatoria e: y hablaron de: la chica esta ↑ y entonces profe vio que se quedó en todo no se qué y no se cuanto y entonces uno me dijo profe pero por qué usted le dice Victoria si él se llama Kevin y yo lo conocí como Kevin y le seguiré diciendo Kevin [cambia su voz como imitando a la persona estudiante] y entonces verdad ↑ generamos un poco la discusión ahí verdad pero entonces algunos lo siguen viendo: (.) raro distinto (.) desde la óptica moral religiosa qué sé yo (.) pero: ↑ ya en los últimos años ↯no↑ los chicos me parece que (-) que transitan sin mayor (-) digamos sin mayor limitación verdad no le voy a decir que: no ocupamos un cambio de chip porque es muy difícil	TRANS
11:32	Es1.19 Realmente que yo recuerde del colegio (.) cosas parecidas a esas (.) no (.) todo seguía muy heterosexual [risas] (.) en las clase:s: (.) en los compañeros y en las compañera:s aún en educación física recuerdo también cuando (-) yo prefería jugar en partidos mixtos↑ la verdad [risa] e: (.) y cuando no no quería jugar entonces yo me iba con mi grupo de amigas y si queríamos saltábamos suiza o jugábamos bádminton o nada más estábamos hablando porque no queríamos participar de la actividad porque (.) no nos sentíamos integradas del todo y (.) el profesor ni la profesora e: se veían como responsables (.) y recuerdo que una vez (.) e: (-) vinieron las chicas como con una profesora y les pusieron a hacer como demasiadas actividades (.) mientras que a los chicos e: con hombres y él solo les ponía a jugar (.) como si entonces una rutina distinta y que solo los	TRANS

	<p>hombres deberían como participar en el futbol digamos entonces es como muy (.) di no se lo veo como (.) muy segregador [risa] porque también era: eso tiempos del mundial todavía me recuerdo entonces (.) hay como acmucha presión mucha presión mucha presiónac y: los profesores siguen fomentándolo (.) es eso el seguir promovándolo (-) que: en realidad es en donde debería como darse↑ (.) esa semilla porque si usted interviene desde un comentario machista o sexista o homofóbico o lesbotransbofóbico (.) en cualquier aula o en los pasillos porque [risa] e: eso no quiere decir que yo no haya ido al colegio o a otros colegios y las personas también se te queden viendo como algo extraño y como como si no convivieran con personas iguales digamos porque eso no (.) no es decir que es algo que estamos germinando siempre hemos existido (.) solamente que la misma política: nacional se ha encargado de: esconder↑ eso como se ha escondido la historia y: todo lo que han hecho las mujeres e: (.) a como también la: violencia que sufren las chicas trans en las calle:s en sus propias casas e: verdad también que las sacan↑ a los 13 años y tienen que ir al comercio sexual↓ e: (-) son como eso↑ como información que: no se te da no se te informa y que (.) en serio usted↑ (.) llegaba a: enterarse de cosas así acquizá solamente por los comentariosac que hacían tus compañeras tus compañeros (.) que se basan como en un estereotipo y en una sexualidad que va a partir de la pornografía [risa] (.) porque: siento que era acmuy muy muyac (.) sexualizado todo (.) SOBREsexualizado y: a veces se dejaba mucho de lado (.) la subjetividad de cada persona y lo que podía (.) explicarse porque yo me acuerdo que cuando ya yo pude hablar con mi compa y compi...- bueno y mis compitas lo is...- (.) lo diferente que fue↑ (.) y fue a partir de un intercambio con una chica lesbiana que venía de Alemania (.) que se dio todo eso (.) entonces yo digo (.) si no hubiese pasado ese encuentro (.) o: ese como: ella es una chica nueva y (.) quien↑ va a hacer como la alianza con ella de compañeros y compañeras e: (.) y que: entonces ella los elige porque ella sabe quien es y como es y con quien quiere estar (.) entonces (.) que genera el cambio pero antes no (.) antes hubiésemos seguido di como muchas clases y muchas otras↓</p>	
11:30	<p>Es1.12 Entonce:s (.) también es como esto de [risa] desmentirlo↑ (-) para quedarles bien pero (.) cómo me están haciendo sentir a mí el que hayan fotos expuestas (.) en el que se haya (-) di↑ accedido a algo que eran privado↑ porque cuántos chats no habían también en esa red (.) cuántas cosas no había comentado yo ahí (.) cuántas fotos no tenía y cuántas amistades no tenía: (.) quizá que: al yo no poder dar una respuesta desde</p>	TRANS



ahí e: no se me...- (.) no me conocieron o no llegaron a conocer cuál era la verdadera intención del post verdad (.) porque quizá yo no necesitaba publicarlo en las redes o sino con las personas más cercanas o quizá a veces el visibilizarlo yo siento que si es necesario porque (.) es un peso menor el que te hace tener la sociedad y di la verdad es que (-) somos demasi...- todo esto es muy diverso la naturaleza nos lo enseña día con día en todas las partes del mundo y: que di (.) el orden no es heterosexual digamos las personas (.) e: amamos (.) somos de maneras distintas (.) e: nos relacionamos de maneras distintas nos reconocemos como personas distintas (.) este: y no tenemos o no hay un solo una manera de serlo aunque los estereotipos que nos mande (.) la información televisada sea así (.) pero: (-) siento que es eso como que (-) el visibilizarlo por lo menos para mí fue: (.) importante pero: eso no quiere decir que no fue doloroso hasta cierto punto verdad porque (.) si había mucha reacción↑ (.) y: ahora que soy como más grandeci:llo y más cosas así e: he llegado (.) a: a afrontar digamos situaciones en donde las personas e: me agarren ahorita que tengo el pelo largo del pelo (.) y me digan como: usted es cabro o es cabra es esa necesidad como de: (.) que mi perfil es muy femenino pero se sabe que entonces soy se debe...- o debo ser un hombre en esta sociedad rara↑ y no me asumo ni me identifico como hombre tampoco lo dejo claro [risas] entonces (.) es como que (.) me ha llegado a pasar esas co:sas o gente que nada más llega con sus penes erectos y a rozarme a mi porque yo voy a ser de tal manera (.) como: (.) gente que se siente incomoda en los buses o se pasa de asiento porque yo vaya ahí (.) y: algo que: me ha golpeado mucho (.) es cuando: (-) me asumí transfeminista e: (.) logré poder visibilizarme sin pena sin: necesidad de estar escondiéndolo donde me interactúo con personas y con vecinas e: en cuanto a: (-) cómo ser nada más estando ahí no necesariamente ya porque vos sos heterosexual o homosexual hay que generar fronteras porque eso lo crean los humanos y las mentes nada más (.) entonces cómo ir quit...- tirando todo eso e: iniciando↑ tirando todo eso digamos porque: es mentiras que eso no haya hecho un cambio digamos positivo en mi↑ vida en la forma en que mi mamá ya lo toma y lo asume porque se ha hablado bastante veces (-) pero e: llegó una vez en donde un primo mío (.) él tiene dos chicos y: viniendo de la acera él los apartó (.) para que yo ellos no me vieran a mí porque piensan él todavía piensa que yo estoy mal (.) y: no deja que yo me les acerque (.) entonces: fue como muy: (.) di no sé muy violento siento yo porque son niños o sea están creciendo es más bien ahí en el momento donde hay que intervenir y decirles como: (-)

	<p>existen demasiadas formas de ser ustedes [risas] y de que las demás personas sean (.) no necesariamente hay que cumplir un patrón o algo así (-) y: di era una persona que: estimaba mucho (-) su mamá conmigo antes de morir (.) e: compartió demasiado porque ella también era bisexual visiblemente y sé también lo que fue para ella pasar de tener que ser una mujer heterosexual y encargarse de sus hijos o al menos ese estatus (.) al asumirse e: bisexual y meterse digamos (.) en una relación con una chica y el llevarla a su casa digamos porque también eso fue el bum bum el burumbum y: yo digo como mi primo conociendo todo eso lo que pasó ella↑ conociendo también cosillas que han pasado di porque se sabe que he pasado por cosas e: se ponga en eso verdad [risa] porque di realmente también él sabe que (-) esto es un...- es algo que se (.) di desde que vos te reconocés o estás muy niñe se sabe o vos lo sentís no es que usted salga a los doce años y diga bueno↑ me asumo como tal o quiero ser es como algo que va: (-) por los años estando presente pero quizá usted lo que llega a cambiar es quizá como la forma que usted ve eso o usted se llega a sentir y relacionar verdad (.) y cómo hacerle frente a lo de afuera verdad porque a como hay personas que: lleguen también con ese estereotipo de ay: las personas homosexuales o: las personas femeninas son muy cariñosas o son muy afectivas o te van a tratar super bien (.) este entonces voy a permanecer de este lado (.) mientras otras personas no verdad es como usted no se junte con tal persona porque se hace de tal manera o cosas así (.) entonces cómo llegar yo y como persona poder (.) hacerle frente o in...- a defenderme pues por mi propia integridad↑ y decir como yo no estoy mal↑ digamos e:</p>	
11:33	<p>Es1.21 Recuerdo que las chicas podían usar pantalón↑ y enagua (.) y: a mi no se me dejó usar pantalón corto que quería usar (.) sino solo pantalón largo (.) entonces son cosillas que diay a veces usted dice como (.) es quizá solo ropa o es una estupidez pero siento que no (.) o sea las personas siempre quieren verse y sentirse de alguna manera (.) y: no debería aniquilarse ni mutilarse el sentí:r ni el criterio propio: ni nada de eso (-) y siento que más bien ellos y ellas fomentan mucho desde esa institucionalidad (.) o sea secundaria en la educación (-) en donde cuando ahorita que me hace esta...- encuesta estas preguntas nada más veo como: (.) un lapso de tiempo de 5 años porque por dicha a pesar de todo lo que pasaba (.) tenía seguía con la obligación de tener que pasar notas (.) [risa] y entonces el quedarme era: (.) volve:r al pueblo en donde tenía que trabajar como trabajaba mi tío: mi abuelo y todo que eran personas que la misma estructura ha empobrecido (.) y que se les veía como:</p>	TRANS



	<p>algo: (.) malo verdad o ya no vas a participar de la educación del gran privilegio e y tenés que ir a trabajar (.) entonces recuerdo que también lo hacía como: eso↑ verdad para acpasar y pasar y pasarac entonces ahorita también veo como: (.) muchas emociones muchos sentimientos quizá aventuras pero: (-) no no algo más allá↑ algo dinámico (.) ni siquiera cuando quedaban esos partidos estudiantiles se hacía algo más allá de↑ (.) entonces: (.) si (.) faltó mucho eso mucho convivio quizá: (.) mucha interacción distinta o nada más visibilizar algo↑ (.) no necesariamente tenés que tener 20 chicas lesbiana:s e :20 chicas trans [risa] 15 chicos gays (.) e 20 personas no binarias↑ que no saben ni cómo es esa...- ni que esta identidad puede no se:r e: acalgo femenino algo masculinoac sino muchas cosas fluidas o variantes o realmente no serlo (.) e: (.) y que si↑ nada más es como escalando gradas un coladero o un gran final que es el bachillerato quizá quienes pueden llegar verdad porque mentiras que: (.) eso no afecte [risa] también di si hubo personas y conozco personas que por su orientación sexual e: (-) no pudieron seguir en el colegio que por su identidad de género les expulsaron del colegio que e: entonces: (.) es como muy: necesario (.) una intervención desde ahí↑ (.) desde cómo las mismas personas pueden gestionar su autonomía↑ su criterio propio su (.) su propia construcción de lo que (.) están aprendiendo a ser y lo que van a querer ser más en estas etapas cambiantes porque todo cambia en la vida como la Mercedes Sosa lo decía</p>	
<p>11:31</p>	<p>Es1.16 E: no hubo nunca una intervención↑ (-) digamos directa de un profesor o una profesora hacia una actitud así (.) ni hacia mí ni hacia otras personas que yo conocía (-) ha:sta en quinto año lo recuerdo muy bien (.) en cuanto (.) a una compañera lesbiana un tipo llegó↑ y: la tocó↑ estando afuera en el colegio (.) porque él pensaba que llegando así a ella y tocándola ella entonces iba a cambiar su ide..- e su orientación sexual verdad y su forma de verse (-) y↑ este: (.) la única que intervino y no (.) como una manera de (.) vamos a iniciar algo o un protocolo o algo parecido acá en el colegio para esto (.) no solo de acoso sino lo div...- la diversidad sexual en sí↑ (.) fue una profesora de biología (.) pero más bien ella lo hizo muy personal (-) entonces: fue como: atendiéndola↑ a ella a este compañero que era nuevo que te digo que había ingresado (.) y luego preguntándome a mí como: (-) si yo: me: identificaba como una persona homosexual y tal cosa (.) para que sintiera como el apoyo (.) en ese momento para ellos dos si fue de vital ayuda (.) pero en ese momento yo preferí (.) no conversarlo con ella (-) porque: no sé no no estaba como en la seguridad de que la</p>	<p>TRANS</p>

información (.) que yo fuese a brindar también quedara como en privacidad o secreto porque ya: (-) habían pasado ciertas situaciones en donde cuando alguien comentaba algo o yo comentaba algo también otras personas se llegasen a enterar (.) y siento que tampoco eso di no se: nivela digamos (-) pero e: (.) si está como este apoyo de la chica lesbiana y el chico gay en donde: estamos en quinto y si estamos como apoyándonos↑ (.) pero es lo único que contamos es lo único que contamos porque la dirección nunca se preocupó por eso (.) tampoco te dio fechas al menos digamos de ciertos días como el 17 de ma:yo (.) el avisarte donde va a haber una marcha de invisi:bles: o una ma:rcha del orgullo e: en donde se tocaron temas quizá de esos cuando había:n información↑ porque recuerdo todavía donde se daba de esto de las uniones civi:les y cosas así que salían en las noticias (.) en donde usted tenía que: verlo en la casa (.) escuchar las opiniones que habían (.) no poder llevarlo o exteriorizar algo porque se veía en contra y que (.) siento yo que ya un profesorado que es como más especialista en ciertos temas (.) y que tiene más madurez y sabe cómo se está comportando el mundo ni siquiera llegaba↑ a darte (.) esas explicaciones o mencionarte algo sobre eso↑ sobre el día de visibilidad trans el día de la visibilidad lésbica el de no estés o no estás mal sino más bien era u:n seguir un continuo aprendizaje de memorizar y hacer examen y salir porque es lo único que importa que se gradúe (.) o que en el colegio tenga una buena nota en cuanto a bachillerato (.) o en el arte↑ verdad que eso si lo recuerdo (.) yo: (.) en cuanto a esto de decimo que me sentía muy mal por (.) lo que pasó y no es que (-) di de un pronto a otro me sentí feliz e↑ pero me acerqué a un grupo de baile también esa fue la manera de (.) poder salir digamos para poder como nivelarme porque me sentía muy mal en serio fue como un periodo de depresión muy (-) muy extenso en donde yo también recibía psicología era décimo año (.) que se recibía psicología e: y en muchas clases las personas notaban (.) que: yo a veces me sentía de una manera diferente a los años anteriores (.) o las maneras en donde yo estaba (.) porque me aislé quizá realmente (-) y tampoco se intervino nunca hubo ni siquiera el profesor guía ahí hubo (.) un acercamiento y quizá también no toda la responsabilidad está en ellos y en ellas porque también yo asumo que mi responsabilidad tal vez (.) yo hubiese dicho como di tal persona↑ que está en este colegio↑ pero que ustedes quitaron la matrícula e: me hizo tal cosa pero también era recordar que él me había amenazado↑ (.) y saber: toda esa situación↑ (.) que: di usted en serio se siente como que solamente a usted le pasa (.) solo usted↑ lo está viviendo (.) y: el exterior te está diciendo que estás mal entonces



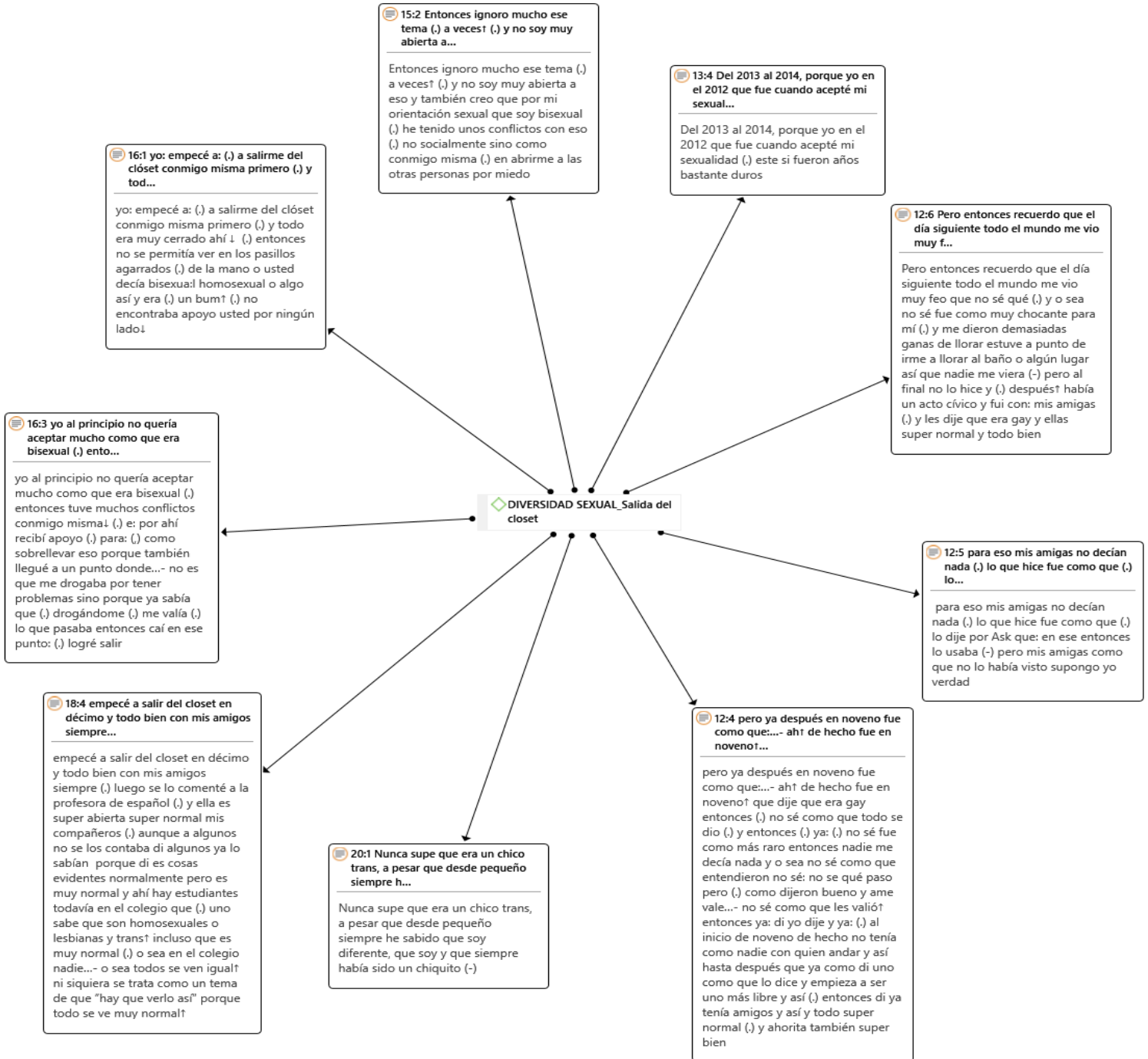
	<p>ni siquiera lo podés comentar (.) y: (.) si fue como eso como un faltante (.) en cuanto a: la preocupación siento yo porque quizá: (-) hubo comedor pero ya no se...- no solamente las personas e: tenían necesidad de hambre (.) y no solo las personas se van a sentir mal por el hambre (.) e: si había violencia intrafamiliar quizá ni siquiera se llegaba a preguntar (.) y: lo más cercano cuando se hablaba de esto e: quizá era en estas clases↑ de reproducción sexual pero que es más bien como para evitar alguna infección de transmisión sexual pero (.) no se te aborda desde ahí (.) más bien es como: (.) ni siquiera e: tengas un contacto sexual porque te puede dar como miles y millones de (enfermedades) de transmisión sexual (.) e: donde solo lo resumen como a un coito heterosexual además↑</p>	
<p>11:29</p>	<p>Es 1.9 Por allá [risa corta] entonces usted: di cómo atajar tantas cosas verdad porque (.) siento que eso es lo que deberíamos: aprender en realidad (.) no solamente ir a una secundaria y sentarte en un pupitre y aprenderte la segunda guerra mundial: o: los componentes que tiene: un núcleo [risa] o cosas así↑ sino más allá de eso el conocer digamos una educación (.) di científica está bien (.) laica para que no tenga esto del mito de la creación (.) en religión porque también eso era golpeante (.) en cuanto: a mi me hacían me mandaban una carta de que yo no podía recibir educación religiosa porque yo no era católico sino tenía una religión evangélica(.) pero tener que también estar como con esa presión de la familia y de la propia iglesia en donde te dice que lo que esos está como mal que es algo negativo (.) y que te va dañando internamente eso daña mucho y aunque usted sepa que usted está mal e...-↑ que usted no está mal que usted está super bien pero eso esa: permanencia de decirte que estás en el lado incorrecto o que hay algo incorrecto en ti (.) e: siento que es como un impacto↑ para esa edad muy muy muy: (.) violento↑ yo lo veo así como muy así como (-) muy de golpe el tener que: estar escuchando desde tu familia (.) desde tu comunidad (.) desde la iglesia a la que asistís (.) porque sentís que ese lugar exterior digamos de tu casa donde se puede relacionar (.) que también escuchés eso y luego llegar: a un colegio en donde las personas en serio buscan el hacerte daño o cosas así (-) que: (-) se necesitan ciertas herramientas (.) o siento yo verdad (.) también eso no quiere decir que solamente a mi me pasaba↑ porque recuerdo también que tuve un compañero (.) muy femenino este: (-) al que le hicieron salirse del colegio (.) por tanto: abuso↑ y recuerdo a una compa trans que no había transicionado pero que prefirió e: mantenerse con su (-) imagen de chico quizá para el mundo pero ella misma sabía que: en su momento lo iba a poder hacer (.) en cuanto teníamos que: ir a un</p>	<p>TRANS</p>

	<p>baño de chicas para hablarlo ahí↑ o sentirnos mejor porque no podíamos ir a un baño de chicos porque ya sabíamos lo que podía pasar (.) pero e: si muchas veces (.) le sacaron profesores y luego:</p>	
18:5	<p>Es8.7 No (.) como le decía es muy normal es super tranquilo nunca he tenido ningún problema (.) como dije (.) empecé a salir del closet en décimo y todo bien con mis amigos siempre (.) luego se lo comenté a la profesora de español (.) y ella es super abierta super normal mis compañeros (.) aunque a algunos no se los contaba di algunos ya lo sabían porque di es cosas evidentes normalmente pero es muy normal y ahí hay estudiantes todavía en el colegio que (.) uno sabe que son homosexuales o lesbianas y trans↑ incluso que es muy normal (.) o sea en el colegio nadie...- o sea todos se ven igual↑ ni siquiera se trata como un tema de que "hay que verlo así" porque todo se ve muy normal↑</p>	TRANS
20:15	<p>Bueno en mi casa vivo con mis papás y con mi abuelita, entonces ellos di, siento que tengo el apoyo total, pero obviamente con un poquito de resistencia ¿no? como, o sea por lo general pasa eso con las personas trans. cuando topan con suerte</p>	TRANS
20:14	<p>Hasta que llegué a la U y en la U decidí ser quién soy y como que dejé atrás toda mi vida de Puntarenas, entonces fue como un antes y un después de mi vida muy fuerte, porque hasta el día de hoy sólo como mis mejores amigas, como cuatro o cinco, ↑cuatro, son las que saben que me llamo Jake, que cambié que soy un chico trans y estoy en transición. Mis demás compañeros no saben absolutamente nada de los cambios, por eso me da como pena ir a Puntarenas.</p>	TRANS
20:12	<p>Es.10.11 Conocer a una, este. (.) a una amiga que era un año menor que yo. Yo estaba en quinto y ella en cuarto, ac décimo (risas) este: y era la más inteligente de todo el cole, era primer promedio siempre y así . Me marcó porque ella, es lesbiana y nunca a nadie se lo dijo y no sé qué vio en mí, que de fijo. Que di seguramente di, supuso que también era LGBTI, y me enseñó la bandera trans pero ella creía que la bandera trans era la bandera de la pansexualidad. Entonces yo jamás pensé que era (.) no conocía el concepto de trans y no sabía que esa era la bandera trans, ya hasta después.</p>	TRANS
20:11	<p>Nunca supe que era un chico trans, a pesar que desde pequeño siempre he sabido que soy diferente, que soy y que siempre había sido un chiquito (-)</p>	TRANS

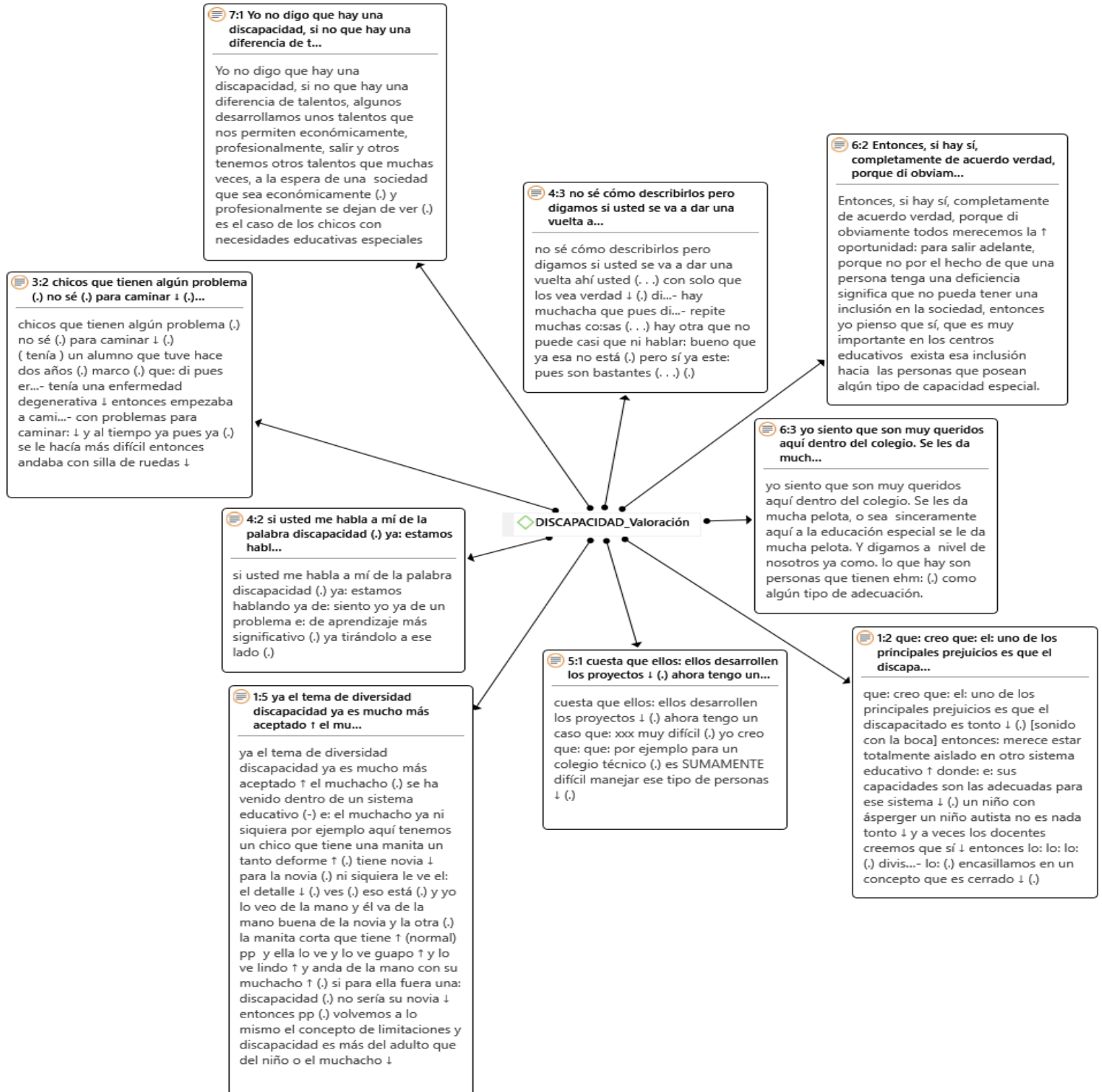
20:16	Me daría miedo llevar, no sé, a mi novia ahí, que conozca a mi mamá, papá o abuelita, no sé, por el rechazo inmediato que a pesar de que estoy haciendo un buen brete abriendo paso de que, no sé, reivindicando que soy un chico trans, no me atrevo a dar el otro paso porque sé que sería sumamente fuerte.	TRANS
20:18	Es.10.29 Claro que sí, de hecho ayer, ayer estaba con mi prima y con mi mamá, visitando a mi prima en su trabajo, que trabaja como en una soda, ac panadería, y con, y en el trabajo de mi prima también trabaja una prima de mi mamá, o sea es familia y: este: ella no sabe nada de mi transición tampoco, y pregunta siempre por "como esta Mónica, como esta" todo en femenino, y: este: ayer di, ayer yo no quería entrar por lo mismo, para que ella no me viera, me quede afuera y mi prima salió de donde estaba hasta donde yo estaba afuera en la calle, porque estaba en su descanso. Y: ella estaba adentro y mi mamá estaba comprando el pan y mi, ella cuando vio que Katherine, Katherine se llama mi prima, ella salió e: y vio que estaba hablando con alguien y volvió a ver súper raro, como miradas como morbosas de ¿con quién está hablando?, ¿será o no será?. Y recuerdo bien, fue ayer (risas) pero siento que fue ahorita, la mirada que, que, que hacía de morbo, de ¿verdad? esa mirada acosadora. ¿Qué rayos pasó acá?	TRANS
20:17	De hecho, en e:ste preciso momento, están en mi casa unas amistades de ellos, de Puntarenas que no saben que hice transición y seguramente van a preguntar por Mónica (.) y me vine para acá, por el compromiso.	TRANS



Red narrativas diversidad sexual (salida del closet)



Red narrativas diversidad funcional (Valoración por parte de docentes)



Guía entrevista (ex)estudiantes de colegio

La entrevista se aboca a conocer la experiencia de las personas participantes en relación a su pasaje por el Colegio. Más que una entrevista, se busca generar un diálogo que permita conocer las formas de sentir y pensar sobre esta experiencia en relación a su lugar como personas sexualmente diversas.

Ejes de entrevista:

Aspectos generales sobre Institución en la cual estudio: Ubicación, tipo de institución, características de la institución.

Aspectos generales sobre desarrollo educativo:

¿Cómo fue su estancia en el colegio?, ¿cuáles son los aspectos que más valora? y ¿qué aspectos considera que fueron más difíciles?

Aspectos concernientes a la relación colegio – diversidad sexual:

¿Cómo fue la vivencia de su sexualidad en el colegio?, ¿describir algunas experiencias que marcaron su pasaje por el colegio? Igualmente, en relación a la vivencia de sexualidad: ¿cómo fue la relación con sus compañeros y compañeras?, ¿con los docentes?, ¿con la administración/dirección?, ¿existió apoyo por parte de la institución?

Aspectos concernientes a la relación familia – diversidad sexual:

¿Cómo describiría la vivencia de su sexualidad en relación a su familia?, ¿existió apoyo?, ¿de qué forma? ¿Cómo fue la relación entre sus familiares y el colegio?

Valoración general y recomendaciones

¿Qué aspectos considera que deben mejorar en los colegios en relación a la diversidad?, ¿cómo podrían darse esas mejoras?

Guía entrevista docentes de colegio

La entrevista se aboca a conocer la experiencia de las personas participantes en relación a su labor como docentes de secundaria. Se busca conocer las formas de sentir y pensar sobre la experiencia docentes, relacionadas especialmente con la diversidad sexual y funcional

Ejes de entrevista:

Aspectos generales sobre Institución en la cual labora

Comprensión general sobre la noción de diversidad

Tipos de diversidades que están más presentes en la institución

Conocimientos y experiencias en el abordaje de discapacidad (diversidad funcional) en el sistema educativo

Conocimientos y experiencias en el abordaje de diversidad sexual en el sistema educativo

Valoración general y recomendaciones