



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES EDUCATIVAS ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRANS

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGA

Autora: Canela Bodenhofer González

Profesor guía: Klaudio Duarte Quapper

Santiago de Chile, 2018

*“Sólo tres cosas: refundar este país;
ampliar los límites del pensamiento;
y rebeldía, resistencia y amor”*

Daniela Vega

AGRADECIMIENTOS

A mi familia. A mis ma-pás, Verónica y Andreas, por regalarme y mostrarme que con cariño y amor, todo vuelve a tener sentido. Por sus siempre tan sabios consejos. Por enseñarme que la vida está para gozarla y reírla. Por entregarme reflexiones tan útiles para la vida y para esta tesis. A mis hermanas de sangre, espíritu y corazón, Arantxa y Miranda, por las risas y el compañerismo. Mis mejores amigas, mis confidentes. Por enseñarme a perseguir los sueños que salen del alma. Por las infinitas anécdotas que alegran mis días. Por estar tan presentes, siempre. A mi Mia y mi Palillina, por hacerme la tía más feliz y chocha del mundo. Mis abrazos y besos más insoportablemente eternos son para ustedes.

A Diego, por tanto. Contigo las palabras están de más.

A las Pillinas, por el amor, el apañe y la sororidad infinita. Desde primero haciendo machitones para que llegara este momento: ¡lo logramos! A les LaurisGonzález, por apoyarnos y tomarnos con humor las adversidades académicas y de la vida. Al Pancho, por las largas conversaciones y reflexiones sobre nuestras investigaciones, las dominaciones sociales, sobre el amor y la coquetería. Y a todes mis amigas de la vida, por acompañarme cada vez que lo necesité, por celebrar juntas las alegrías de la vida, por el carrete y las conversaciones profundas llorando y riendo. Por quererme y dejarme quererles.

A Klaudio, por la gran disposición en guiar esta tesis. Por valorar mi trabajo, incluso en los momentos en que me llené de inseguridades. Por las conversaciones y reflexiones que tanto aportaron a esta investigación, permitiéndome crecer como socióloga.

A la Fundación Renaciendo, por abrirme las puertas y enseñarme que con organización, trabajo, perseverancia, respeto y cariño es posible cambiar el mundo. Especialmente al Equipo de Trabajo, mi más gran admiración por ustedes.

A quienes participaron de esta investigación, muchas gracias por confiar en mí y permitirme conocer sus historias; el aprendizaje fue de mente y corazón. También quiero agradecer a todes quienes de alguna u otra forma aportaron a que esta investigación fuera posible.

A les niñas y jóvenes trans, porque con su verdad lograron revolucionar mi mundo y el mundo. ¡Gracias!

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. Antecedentes de investigación.....	4
2. Estado del arte	8
3. Antecedentes conceptuales	11
4. Problematización	17
5. Estrategia metodológica	20
CAPÍTULO 1: RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CIS ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRANS	28
1. Momentos anteriores a la transición social de género	28
2. Desenvolvimiento institucional en el proceso de visibilización de estudiantes trans	30
3. Instituciones educacionales binarias: segregación institucional, espacial y simbólica- social por sexo-género	42
CAPÍTULO 2: RELACIONES SOCIALES ESTABLECIDAS ENTRE ESTUDIANTES TRANS Y ACTORES CISGÉNERO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	46
1. Relaciones establecidas entre estudiantes cis y estudiantes trans.....	46
2. Relaciones establecidas entre cuerpo docente y estudiantes trans	54
3. Relaciones establecidas entre apoderados cis y estudiantes trans	65
4. Resistencias y/o respuestas de estudiantes trans ante las transfobias de actores cis de la comunidad educativa	67
CAPÍTULO 3: CONSECUENCIAS EMOCIONALES, ACADÉMICAS Y SOCIALES DE LES DISTINTOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE LA TRANSGENERIDAD	70
1. Consecuencias del tránsito social de género para los niños y jóvenes trans.....	70
2. Consecuencias de visibilización de estudiantes trans para el cuerpo docente.....	74
3. Consecuencias en madres ante transición social de género de hijos	80

CAPÍTULO 4: IMPLICANCIAS DE LOS REGÍMENES SOCIALES DOMINANTES DE SEXO-GÉNERO Y GENERACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRANSGENERIDAD EN NIÑEZ Y JUVENTUDES	87
1. El problema social del género	87
2. Importancia de la educación sociocultural en identidad de género y sexualidad....	101
CONCLUSIONES.....	111
1. Violencias transfóbicas: distintas expresiones, mismos resultados.....	111
2. Binarismo como exigencia social en lo educacional y en lo corporal.....	114
3. Asimilación de la transgeneridad como una categoría más del sistema sexo-género	115
4. Estigmatización y asistencialismo	116
5. Educación para la visibilización y respeto de la transgeneridad, para la igualdad entre cis y trans, y la ruptura del sistema de sexo-género	117
BIBLIOGRAFÍA	121

RESUMEN

En la última década, la sociedad chilena ha sido testigo de la creciente visibilización de la transgeneridad. Esto ha suscitado disputas sociales en torno al reconocimiento de la identidad de género de personas trans. Las comunidades educativas no han quedado exentas de estos debates, pues se han enfrentado a la visibilización de estudiantes trans al interior de establecimientos escolares. En este contexto se enmarca la presente investigación, la cual tiene por objetivo describir las experiencias de actores cis y trans de comunidades educativas, ante la visibilización de estudiantes trans, al año 2017. Los resultados abordaron a) las respuestas institucionales de las comunidades educativas cisgénero, específicamente de las autoridades escolares, b) las relaciones sociales que se establecieron entre estudiante trans y actores cisgénero de la comunidad educativa, c) las consecuencias emocionales, académicas y sociales de los actores de las comunidades educativas, producto de la visibilización de la transgeneridad, y d) las implicancias de los regímenes sociales dominantes de sexo-género y generación en la construcción de la transgeneridad en niñez y juventudes. La estrategia metodológica fue cualitativa, la producción de información fue a partir de entrevistas no estructuradas y grupo focal; y la técnica de análisis fue análisis de contenido. La muestra se compuso por a) estudiantes trans; b) apoderados de niños y jóvenes trans escolares; y c) personas pertenecientes a cuerpos docentes de establecimientos educacionales con estudiante(s) trans.

Palabras clave: Comunidad educativa, cisgeneridad, transgeneridad, estudiantes transgénero, transfobia.

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes de investigación

El año 2017, los casos de denuncias por homotransfobia aumentaron en un 45,7% con relación al año anterior. Además, con 484 casos, se posicionó como la cifra más alta en los últimos 16 años, constituyendo un 20% del número total de denuncias desde que se realiza la medición (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [MOVILH], 2018). Aquellas cifras responden principalmente a dos factores. Por una parte, se explican por la historia de marginalización social, cultural, económica y política de la población disidente sexual y de género; y por otra parte, debido a la creciente visibilización y apertura de la temática en la esfera pública, por lo que habría una mayor disposición a denunciar.

No obstante la exposición a situaciones de discriminación por orientación sexual y/o identidad de género, a la fecha, aún no existen ni se producen datos estadísticos confiables que cuantifiquen a la población homosexual y/o trans en Chile. Además, la alta discriminación e incluso exposición a situaciones peligrosas que conlleva hacer pública una identidad de género no cis¹, aumenta la incertidumbre sobre las cifras de esta población.

La historia de la población trans en Chile ha estado marcada por la invisibilización y marginalización social (MOVILH, 2010; de Toro, 2015), la que ha sido aún mayor que la de la población homosexual (Rivera, 2012). Como parte de la historia reciente de la población trans, se señala que a principios del siglo XX proliferaron las “casas de remolienda”, donde se incorporaron travestis² como trabajadoras sexuales, pues generalmente eran excluidas del mundo del trabajo formal (Irschick, 2013; Rivera, 2012).

En abril de 1973 se realizó la primera marcha homosexual en Santiago de Chile, luchando por la no discriminación y el derecho al matrimonio. A la marcha, se sumaron las travestis

¹ Una persona tiene una identidad de género “cis” cuando coincide su género sentido con el género asignado socialmente al momento de nacer. Profundizaré en este concepto más adelante.

²Travestis son “personas que siendo socialmente reconocidas como hombres, se vestían como mujeres” (Rivera, 2012: 6). En esa época, aún no existía el concepto transgénero o transexual, el cual emerge en la década del 2000 para desmarcarse del ejercicio del trabajo sexual. En la actualidad, parte de la población trans se autodenomina travesti como forma de reivindicar el recorrido marginal que ha tenido esta comunidad. De este modo, resignifican el concepto travesti como un concepto político, adoptando la histórica marginalización a través de la reivindicación de sus cuerpos.

que ejercían comercio sexual en el centro de la ciudad, plegándose a las demandas de la comunidad homosexual, pues aún no contaban con una organización propia (Rivera, 2012).

En septiembre de 1973, luego del golpe de Estado e imposición de un régimen autoritario, comenzó la persecución y ejecución de personas tanto por sus posiciones políticas como por sus orientaciones sexuales e identidades de género. En este contexto, emergieron lugares de resistencia para la población disidente sexual y de género, como por ejemplo, las quintas de recreo, donde se realizaba transformismo (MOVILH, 2018; Rivera, 2012).

Con el advenimiento de la democracia, en la década de los 90' comienzan a proliferar diversas organizaciones que luchan por despenalizar las relaciones sexo-afectivas homosexuales. Pero no es hasta el año 2000 que se conforma la primera organización de travestis de Chile, "Traves Chile", enfocada en las problemáticas de las trabajadoras sexuales travestis (Rivera, 2012).

En la década del 2010 comenzó un período de visibilización de la población trans, incluida la niñez y juventudes trans. A partir de ésta, emergieron diversos debates y acciones en el espacio legislativo, sociocultural y estudiantil, tanto a favor como en contra.

En la esfera legislativa-institucional, desde el año 2013 se ha discutido el Proyecto de Ley de Identidad de Género, teniendo como nudo crítico el debate sobre si personas entre 14 y 18 años obtendrán el derecho de cambiar su nombre y sexo legal sin autorización de sus tutores legales y, en el caso de personas menores de 14 años, si podrán acceder al cambio de su nombre y sexo, incluso teniendo la autorización de sus tutores. Ante dicha discusión, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015) y el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2014) han recomendado al Estado de Chile promulgar leyes que reconozcan la identidad de género tanto de adultos³ como niños.

En la esfera social-cultural, las manifestaciones sociales de mayor exposición pública han sido las que luchan por más derechos para la población disidente sexual y de género. Asimismo, han proliferado distintas organizaciones no gubernamentales, particularmente fundaciones que agrupan a personas trans, como por ejemplo, Renaciendo (creada el año

³ Reemplazo las vocales denominadoras de géneros binarios tales como la "a" y la "o", por la "e", para integrar todas las identidades existentes y por existir, más allá de las binarias.

2015), Selenna (creada el año 2015), Transitar (creada el año 2013), Juntos Contigo (creada el año 2012), y algunas organizaciones estudiantiles como el Colectivo Lemebel, creado el año 2015, Secretarías de Sexualidad y Género universitarias, etc.

Asimismo, a partir del movimiento estudiantil del año 2006, se crearon diversos grupos de jóvenes que se propusieron reivindicar el cuestionamiento al sistema de sexo-género. De esta forma, desarrollaron diversas prácticas y demandas políticas, sociales y culturales para exigir su derecho a experimentar y expresar identidades no aceptadas por el orden de sexo-género dominante (Lamadrid y Armijo, 2015).

El año 2018, mientras la presente investigación se encontraba en proceso de redacción, estalló la llamada “Ola Feminista” en Chile, movimiento principalmente liderado por mujeres jóvenes, estudiantes y feministas que lucharon contra la violencia de género y, a partir de ello, por una educación no sexista y feminista (Lamadrid, 2018). Lamadrid (2018) calificó la Ola Feminista como el movimiento feminista más importante en el país desde las luchas por el derecho al Sufragio, alcanzado en 1949. Dentro de las demandas del movimiento al interior de las universidades se exigió el reconocimiento del nombre social de estudiantes trans, por ejemplo, en la Universidad de Chile (Solano, 2018), en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Mardones, 2018), en la Universidad Alberto Hurtado (Consejo de Federación UAH; Asamblea de Mujeres y Disidencias UAH; Federación de Estudiantes UAH; Consejería Académica UAH; Secretaría de Género y Disidencias Sexuales UAH, 2018), entre otras, visibilizando y acogiendo una de las principales demandas de la población trans estudiantil.

En suma, en los últimos años la población trans ha logrado posicionarse públicamente, visibilizando su existencia y luchando por su reconocimiento social, político, cultural y legislativo. No obstante, dicha visibilización no ha estado exenta de disputas. A modo de ejemplo, el año 2017 se enfrentaron de forma masiva las fuerzas sociales anti-derechos y pro-derechos sexuales y de género en las calles del país, a partir del llamado “Bus de la Libertad” (o “Bus del Odio”) que transitó por algunas comunas del país con mensajes contra la población LGBTIQ+ (Soy Chile, 2017). A partir de ello, se lograron juntar 35 mil firmas a través de redes sociales exigiendo al Gobierno que se pronunciara ante el “Bus del Odio”, debido a que constituía un atropello a la lucha de les niñes trans por su identidad (MOVILH, 2018) y se constataron 57 episodios homotransfóbicos (MOVILH, 2018).

Dentro del contexto de disputa social, las escuelas y liceos presentan diversas especificidades que las posicionan dentro de esta problemática social como una institución relevante. En Chile la educación básica y media es obligatoria, debiendo el Estado garantizarla a través de su gratuidad (Ley N°19.876, 2003). Esto convierte a las instituciones escolares en lugares de asistencia obligatoria para la gran mayoría de los jóvenes y niños del país. A su vez, constituye uno de los lugares de mayor socialización, es decir, se incorporan las normas sociales para relacionarse socialmente. En general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como, por ejemplo, el sistema de sexo-género, por lo que se imparte educación profundamente binaria, heteronormativa y cisnormativa. Ejemplo de ello es que aún en los textos enfocados en sexualidad y género elaborados por el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015a), se conciben sólo dos sexos y géneros, negando la existencia del estudiantado trans hasta recién el año 2017, donde les integraron, pero aún de forma binaria (MINEDUC 2017; 2018).

El dispositivo de control de sexo-género -a través de la socialización- disciplina y castiga a las identidades que experimentan el género y/o la sexualidad de forma diferente a la establecida por su normatividad. En coherencia con lo anterior, la invisibilidad y las violencias escolares constituyen uno de los elementos recurrentes en los relatos de vida de personas trans (Puche, Moreno y Pichardo, 2013), sobre todo cuando se percibe la ruptura con las normas de sexo-género, tanto en establecimientos educacionales públicos como privados, y particularmente durante la enseñanza media (Youth Coalition, 2012: 8 y 11, en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015: 29).

No obstante, el sistema de sexo-género no influye únicamente a estudiantes trans, sino que también repercute en los actores que se ajustan a la normatividad de éste. Estos grupos deben demostrar constantemente en el liceo que son lo “suficientemente hombres” o “suficientemente mujeres”, siempre dentro de la triada dominante pene-hombre-masculinidad o vagina-mujer-femineidad. En este sentido, se les exige demostrar su “*normalidad*” de forma sistemática.

Del mismo modo, la visibilización de la transgeneridad interpela a los grupos cis, heterosexuales y binarios, quienes descubren que éstas no son las únicas formas de

experimentar el género, la sexualidad y los cuerpos, justamente cuando conocen otras. En este sentido, los colegios se constituyen como el lugar para aprender a convivir en diversidad, o bien, para aprender a rechazarla, tanto a partir del curriculum explícito y oculto (Espinar, 2007; Puche *et al*, 2013). Por lo tanto, es la comunidad educativa en su totalidad -estudiantes, docentes y apoderades; cis y trans- la que experimenta transformaciones en su experiencia escolar tras la visibilización de la transgeneridad.

A lo anterior, se suma que el mundo escolar no ha sido capaz de construir espacios seguros para estudiantes disidentes sexuales y/o de género: un 94,8% de ellos ha escuchado comentarios homotransfóbicos en sus colegios (Todo Mejora, 2016: 15). Las pugnas de fuerzas políticas y sociales en relación con la temática trans también se han expresado al interior de las comunidades educativas a través de sus actores (estudiantes, docentes y apoderades), tanto por diferencias políticas-éticas en el accionar, como por ignorancia y falta de herramientas para proceder de la mejor forma posible ante la transición social de género de algune estudiante.

2. Estado del arte

En general, existen cuatro tipos de investigaciones relacionadas con la temática de estudio. La primera se vincula con informes enfocados en la fiscalización y difusión del estado de los derechos humanos en el país o su región. Algunas de las instituciones que producen este material científico es CIDH (2014; 2015), UNESCO (2013; 2015), Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018), Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016), el INDH (2014; 2017) (Rivera, 2012), UDP (2013), entre otras. En estos informes se puede conocer el estado actual de los derechos humanos de las personas trans, lo que propicia material fundamental para la presente investigación. Denuncian cuestiones referidas a la violencia estatal contra ellos –a partir de la persecución y hostigamiento de las fuerzas policiales, negación de derechos fundamentales, pasividad ante las denuncias, etc.-, así como también sobre la situación de niños y jóvenes trans, principalmente, en el sistema escolar y el de salud. De este modo, se presenta un panorama general de la situación actual de la población trans, realizando recomendaciones al Estado para resguardar y ampliar los derechos de esta población.

En segundo lugar, se encuentran los estudios impulsados por organizaciones sociales de lucha y defensa por los derechos de las disidencias sexuales y de género, como el MOVILH (2010; 2013; 2016; 2017; 2018), la Fundación Todo Mejora (2016), Organizando Trans Diversidades [OTD] (Linker, Marambio, Rosales, 2017), entre otros. Estas investigaciones generalmente se enfocan en producir datos relacionados con las condiciones de vida de esta población, preguntándose por alcances y percepciones sobre la discriminación, conocimientos por parte de las disidencias sexuales y de género sobre sus derechos, etc. Particularmente para la presente investigación, la Fundación Todo Mejora (2016), al estar enfocada en el acoso escolar contra jóvenes disidentes sexuales y de género, produjo datos especialmente útiles. Sin embargo, si bien estas organizaciones generan información desde su propia comunidad, generalmente es a partir de cuestionarios, lo que limita la información a cifras que si bien son fundamentales para entender el fenómeno, no forman parte de las metodologías y técnicas adecuadas para abarcar las experiencias y significaciones de los sujetos involucrados.

También existen textos de sugerencias y recomendaciones en materia de convivencia escolar, elaborados por el Ministerio de Educación (2011; 2013a; 2013b; 2015a; 2015b; 2016; 2017), en los cuales se aborda la problemática a partir del pluralismo, respeto e integración de múltiples actores. De este modo, estos textos vinculan la legislación chilena con recomendaciones para lograr una buena convivencia dentro de los colegios. La Superintendencia de Educación (2017) impulsó la circular “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación”, primera y única circular que regulariza parte del accionar de los establecimientos educacionales frente al estudiantado trans. El problema es que estos documentos se remiten principalmente a realizar recomendaciones sin incidir en el currículum explícito y/u oculto de los liceos por lo que la reproducción cultural de la transfobia se mantiene, tanto por la pasividad de los cuerpos docentes y estudiantes frente a la transfobia, el estigma de le sujeto discriminado, y la desinformación y falta de reflexividad acerca de la sexualidad y género dentro de la comunidad educativa. Además, se perpetúa en los documentos un discurso binario y cisnormativo, mencionando rara vez al estudiantado trans, incluso cuando son textos enfocados en temas de sexualidad y género.

Por último, existen investigaciones científicas como artículos, *papers*, tesis, etc., que buscan conocer de mejor forma los fenómenos sociales vinculados a las violencias y

discriminaciones contra las disidencias sexuales y de género. Dentro de éstas sobre todo se ha investigado acerca de la discriminación homosexual, a diferencia de la baja producción científica que ha protagonizado la realidad trans, la cual ha tomado fuerza aproximadamente sólo en los últimos cinco años. En estas, se pueden observar distintas estrategias metodológicas de investigación social, integrando cualitativas y cuantitativas. Algunos de los autores que han trabajado la discriminación y violencias trans son Aparicio (2017); Cáceres (2011); Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE); Universidad Alberto Hurtado (UAH) (2018); Irschick (2013); Pérez (2013); Ponferrada y Carrasco (2008); Puche *et al* (2013); Russell, Pollitt y Grossman (2018); Tomicic, Gálvez, Quiroz, Martínez, Fontbona, Rodríguez, Aguayo, Rosenbaum, Leyton y Lagazzi (2016).

De estas, me gustaría destacar principalmente dos. La primera es la de Puche *et al* (2013), debido a que constituyó un importante antecedente empírico y de inspiración sociológica pues trabajaron con organizaciones transfeministas y explicitaron sus propósitos de transformación social de las vivencias escolares de los jóvenes trans españoles, ambos puntos relevantes en el desarrollo de la presente investigación. No obstante, la lectura crítica de la investigación de Puche *et al* (2013), sumado a los aportes de autoras como Butler (2002; 2007), Lamas (2000a; 2000b), Pérez (2013), entre otras, incidió en transformar las propias estructuras de binarismo y cisnormatividad alojadas en el campo prediscursivo de quien escribe, para dar lugar al lenguaje no binario. Esta decisión se sustenta en entender que a partir del lenguaje se expresa un entramado de significaciones culturales que invisibilizan y violentan a las identidades de género no reconocidas en éste.

La segunda investigación en la que considero importante detenerme es la realizada por CIDE y UAH (2018), encargada por el MINEDUC y la UNESCO. Corresponde al primer estudio cualitativo sobre -tal como indica su nombre- experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos. Se publicó durante la etapa final de la presente investigación, por lo que si bien no pudo aportar en forma de antecedentes, considero que los resultados se complementan con los de la investigación que aquí expongo. La principal diferencia que permite complementar ambos resultados radica en que la investigación de CIDE y UAH (2018) realiza una cobertura muestral más extensa, de ocho casos de establecimientos educacionales, en cada uno de ellos produciendo información a partir de directores, docentes, miembros no docentes de los establecimientos escolares, apoderados y estudiantes, por lo

que la densidad de información es valiosa. Allí, se entrevistaron a dos estudiantes trans, de un total de 258 participantes de los distintos grupos muestrales. En este sentido, la presente investigación aporta desde otro enfoque, generando información principalmente a partir de estudiantes trans y su protagonismo en las experiencias escolares vinculadas a su visibilización.

3. Antecedentes conceptuales

En primer lugar, introduciré algunos conceptos principales de las discusiones sobre el género y las identidades, luego abordaré lo juvenil, la niñez y lo generacional, y finalizaré describiendo conceptos vinculados a la convivencia escolar.

Sobre el género y las identidades

El sistema de sexo-género refiere a un sistema hegemónico de relaciones de poder que alberga, a su vez, tres grandes regímenes de dominación: el binarismo de sexo-género, la cisnormatividad y la heteronormatividad. El *sexo* se vincula con una construcción social basada en los genitales. La supuesta correspondencia entre sexo-genital se legitima en el campo prediscursivo, por lo que si bien aquella relación es una construcción social, se presenta como si fuera resultado de una fuerte correspondencia biológica-genital (Butler, 2007). A su vez, el *género* se relaciona con una construcción social aprendida desde el nacimiento, vinculada con significados, representaciones sociales y funciones asociadas al sexo, influyendo en el comportamiento y subjetividades. Hace referencia a un conjunto de relaciones culturales y no a características identitarias particulares (Butler, 2007).

El sistema de sexo-género asume una supuesta correspondencia entre sexo y género, que da lugar al *binarismo de sexo-género*; a saber, sólo dos sexo-género posibles: femenino-mujer y masculino-hombre. Este sistema, a su vez, impuso históricamente la dominación del hombre y lo masculino, relegando como categoría subalterna a la mujer y lo femenino. Se asoció lo masculino a lo productivo, el poder, la racionalidad, la fuerza y lo público, y lo femenino con la reproducción, lo débil, las emociones y lo privado; como si fueran características naturales y no construcciones culturales (Zambrini, 2014).

Lamas (2000b) señala que Gayle Rubin -autora que acuñó el término sexo-género-, posteriormente se autocriticó porque consideró fundamental separar analíticamente sexo y

género para reflejar que su existencia social es separada. La concepción binaria de sexo-género limita la multiplicidad de posibilidades de identidades en el mundo, legitimando sólo dos de ellas: hombres y mujeres cisgénero.

Dentro de las posibilidades de género existe lo *trans*(género/sexual⁴) y lo *cis*(género/sexual). Lo *trans* remite a que el género atribuido socialmente al nacer es distinto al género sentido. Por su parte, lo *cis* refiere a personas que –a diferencia de las *trans*- se les asignó socialmente al nacer un género que corresponde con el sentido. En la presente investigación llamaré sólo *trans* y *cis*, quitando la terminación género/sexual debido a que interesa hacer referencia a la posición dentro de la estructura de dominación del sistema de sexo-género cisnormativo. A diferencia de las personas *trans*, el trato que socialmente se les da a las personas *cis* corresponde con el que quieren recibir con relación a su género: se les reconoce como sujetos. Además, la abreviatura “*trans*” enfoca el concepto en el tránsito, la transformación y la transgresión del binarismo del sexo-género, incluyendo a personas transgénero, transexuales, travestis, entre otras. Entonces, no tiene mayor relevancia hacer distinciones -a veces tediosas, confusas e irrelevantes- entre transexualidad/transgeneridad y cissexualidad/cisgeneridad.

Las *expresiones de género*, como formas de mostrar la identidad en el mundo social, también están reguladas por el sistema de sexo-género binario: masculina para hombres y femeninas para mujeres; la androginia se construye como una categoría subalterna.

La *cisnormatividad* refiere al régimen de dominación que posiciona a las personas *cis* en una situación de privilegio con relación a las no *cis* como, por ejemplo, las *trans*. Aquellos privilegios encuentran su raíz en la naturalización social de lo *cis*, apareciendo las identidades no *cis* como “extrañas” o “*anormales*”. En este sentido, resulta importante no hablar de “personas en el cuerpo equivocado” refiriéndose a personas *trans*, pues de este modo se estaría reforzando el régimen binario de sexo-género y la *cisnormatividad*.

La *heteronormatividad* -tercer régimen de dominación- se vincula con la dominación y regulación social de la sexualidad, condicionada por el género (Lamas, 2000b). El binarismo de sexo-género, como productor y legitimador de sólo dos géneros, y la *cisnormatividad*

⁴ La transexualidad refiere a que además de sentir un género distinto al nacer, se realizan cambios corporales a partir de tratamientos hormonales y/o cirugías plásticas (Puche et al, 2013).

como reforzador del género a partir de la corporalidad, sostienen el régimen heteronormativo, instalando la idea de que existe una complementariedad natural entre hombre/pene/masculinidad y mujer/vagina/feminidad en distintos aspectos personales y sociales -como sexual, reproductivo, afectivo, político, económico, laboral, etc.- (Lamas, 2000a). De este modo, se anormaliza e incluso patologiza la atracción por relaciones no heterosexuales binarias.

Asimismo, la heterosexualidad remite a la orientación sexual, la cual indica por qué género se siente atracción sexoafectiva, asumiendo una posición estática de género propio y del grupo de deseo sexo-afectivo: atracción entre diferentes géneros, heterosexualidad; entre el mismo género, homosexualidad; por el mismo y diferente género, bisexualidad; si no distingue género de deseo sexo-afectivo, pansexualidad. En consecuencia, denominaré *disidencias sexuales y/o de género*⁵ a los grupos sociales que no adhieren a la categorización sobre sexualidad y/o de género, o bien, a quienes se ubican en una posición de desprivilegio dentro de la estructura de dominación de sexo-género, debido a que no responden a la normatividad binaria, heterosexual y/o cisgénero.

Por tanto, la cuestión identitaria cobra relevancia en diversos sentidos. El pensamiento moderno observó a los sujetos como una esencia, sin embargo, posteriormente dominó la idea de que diversas dimensiones y posiciones forman parte de su configuración como sujetos, por lo que se les debe observar como subjetividades atravesadas por esta multiplicidad, y no de forma estática o esencialista (Zambrini, 2014). De este modo, la identidad se construye a través de un proceso dinámico y abierto, en constante construcción entre lo fijo y lo móvil, la permanencia y el cambio (Ricoeur, 1985; Zambrini, 2014).

Dentro de este proceso continuo de construcción, el sujeto no se conoce a sí mismo de un modo inmediato, sino que indirectamente, a través de la mediación de los signos culturales y de otros sujetos, quienes también están simbólicamente mediados (Ricoeur, 1985). Al respecto, Butler (2002; 2007) señala que el género se impone a través de las prácticas reguladoras de sexo-género, edificadas en el campo pre-discursivo del género, construyendo predeterminaciones identitarias. La mediación simbólica está dada por la repetición de significaciones dominantes de género e incorporación obligatoria de las normas de sexo-

⁵ Cuando señalo LGBTIQ+ es porque los estudios citados usaron esta sigla.

género, socavando la voluntad de le sujeto y dando lugar a la performatividad del género. En este sentido, y siguiendo a Ricoeur (1985), la identidad trans se expresa en un mundo cisnormativo en la cual se dialoga constantemente con la cisgeneridad. Ante aquella mediación, la transgeneridad se construiría en primer lugar como un proceso de enunciación y, posteriormente, a partir del descubrimiento y reconocimiento consigo mismo.

A partir de lo anterior, la importancia que le otorgo a la identidad de género, y la identidad de género trans, no radica en cuán fija e inmóvil está (por lo demás, preocupación generalizada en el mundo cisnormado, el cual teme el “arrepentimiento” de la transición social de género). Por el contrario, la importancia radica en la forma en que se construyen estructuras sociales que otorgan mayor validez, privilegios y poder a ciertas identidades que a otras, como si fueran fijas e inmóviles.

Por lo tanto, consideraré identidad de género como una categoría dinámica, pero reconociendo que transita en estructuras sociales de sexo-género más o menos rígidas, que producen relaciones de privilegios y poder que oprimen las experiencias identitarias que se rebelen ante la normatividad interna del sistema de sexo-género dominante. De este modo, las identidades de género cis poseen el privilegio de obtener un trato social deseado con relación a su experiencia de género, desde el nacimiento. Y, por el contrario, las identidades de género trans carecen de dicho privilegio, desde el nacimiento.

Sobre lo juvenil, la niñez y lo generacional

En la presente investigación trabajé con jóvenes trans pero, ¿qué significa ser joven? Para las ciencias sociales responder esta pregunta ha sido una tarea compleja, pues referirse a la *juventud* o las *juventudes* responderá a una posición epistemológica y por lo tanto política (Duarte, 2000).

Desde una vereda teórica, epistemológica y política se encuentra el adultocentrismo, régimen hegemónico que establece y legitima relaciones de dominio por parte de la adultez sobre las otras clases de edad, produciendo y reproduciendo expectativas y prejuicios sobre cada etapa vital (Duarte, 2012). La niñez y juventud es construida como una experiencia homogénea y común a cierto intervalo de edades -en Chile entre 15 y 29 años (Instituto Nacional de Juventud, 2018)-, dato biológico socialmente manipulado y manipulable, por lo que no

permite comprender los procesos sociales de un grupo social tan extenso y diverso como la(s) juventud(es) (Bourdieu, 1990). Asimismo, se concibe como una parte de la vida inconclusa y moldeable según las normas pre-establecidas por ésta última (Duarte, 2012).

Desde otra vereda teórica, epistemológica y política se sitúa la concepción de *lo juvenil* y *las juventudes* como experiencias en sí mismas, sin necesidad de remitir a lo adulto como referencia necesaria para su valoración y su deber ser. Refiere a la pluralidad, heterogeneidad y valorización de las experiencias situadas y por ende únicas a partir del contexto social que existe dentro de este grupo social, marcado por diferentes expresiones y significaciones de lo social (Duarte, 2000). De este modo, las juventudes no existen a priori, sino que se construyen en cierto contexto y espacio, social e histórico, vinculado a ciertos imaginarios y discursos tanto hegemónicos como propios, producto tanto de las tensiones provocadas por el adultocentrismo como por experiencias y creaciones particulares.

Además, incorporo el enfoque generacional que permite situar el análisis. Las generaciones no se distinguen por compartir un año de nacimiento en común, sino que haber descubierto el mundo social en un mismo contexto sociocultural, atravesado por determinados hitos sociohistóricos que influyen en la experiencia vital particular. No obstante, el significado de dicho contexto puede diferir entre los sujetos que pertenecen a una misma generación. Por lo tanto, dentro de una generación no existe homogeneidad como lo suponen las divisiones teóricas y analíticas al separar por tramos de edad a la población (Ghiardo, 2004).

A pesar de las diferencias posicionales al interior de las generaciones, las transformaciones en las estructuras sociales influyen en éstas y, a su vez, las nuevas generaciones influyen en la conformación de nuevas estructuras sociales (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017). De este modo, les niñas y jóvenes, trans y cis, se ven influenciadas por el contexto sociocultural e hitos históricos actuales que han asimilado como el mundo social primario o recién descubierto. Por lo tanto, aquel contexto permeado por la visibilización de la transgeneridad, las luchas feministas, etc., construye una generación que, a su vez, influenciará las estructuras sociales generando una “dialéctica de la vivencia” (Mannheim en Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017).

Más allá que dentro de dicha generación exista heterogeneidad de significaciones con relación a aquellos hitos y contextos socioculturales, existe un diálogo entre las estructuras

sociales y las experiencias vivenciales particulares. Por lo tanto, la visibilización de las estructuras de sexo-género, especialmente la cisnormativa, incide en la constitución de las experiencias tanto de niños y jóvenes cis y trans, independiente de su posición intrageneracional.

Por último, es importante destacar que los niños y jóvenes trans se encuentran en doble posición de dominación. Por una parte, se le obliga -en tanto niños y jóvenes- a comprobar que no pertenecen a una “etapa de experimentación”, atribuida a las edades anteriores a la adultez dentro del sistema adultocéntrico. Y, por otra parte, se les obliga -en tanto trans- a comprobar que no poseen una identidad de género “equivocada” con respecto a su sexo, producto de la triada dominante pene-masculinidad-hombre y vagina-feminidad-mujer, del sistema de sexo-género. En este panorama social pienso y estudio lo juvenil trans, rescatando los sentires y saberes de jóvenes trans sin pretensiones de categorizar a “una juventud trans”, sino que con el compromiso de abordar a le sujeto joven histórica y situadamente. No obstante, rescato que estas experiencias se enmarcan en la doble posición de dominación ya destacada.

Sobre la convivencia escolar

La convivencia escolar corresponde a un conjunto de relaciones sociales entre diferentes actores escolares del mismo o distinto estamento, generadas al interior de un establecimiento educativo. Constituye una construcción colectiva, dinámica y compleja desarrollada en la cotidianidad escolar (MINEDUC, 2015b; Ortega, 2012; Ortega, s/f).

Al compartir cotidianamente con otros, los actores escolares descubren y conocen diferentes formas de pensar, diferentes características personales y/o condiciones sociales. Las diversidades entre los actores pueden ser abordadas por la convivencia escolar tanto como un desafío, concibiéndolas como problemas, o bien, pueden abordarse como oportunidades para el aprendizaje, reconociéndolas y valorándolas como parte de la experiencia formativa y labor pedagógica (MINEDUC, 2015b).

Por ejemplo, en algunos establecimientos educacionales la visibilización de estudiantes trans fue abordada como oportunidad y en otros como un problema, generando esta última deterioro en las relaciones sociales entre estudiantes trans y actores cis que percibieron su

transgeneridad como problemática. Según Ortega (s/f), el deterioro de una o más relaciones sociales al interior del colegio conforman conflictividad escolar, en diferentes grados. La conflictividad que tiene su raíz en discriminación por motivos de identidad de género puede abordarse, nuevamente, como un problema a través de sanciones, o bien, a través de la promoción de acciones que transformen la cultura escolar de discriminación. La convivencia escolar, por lo tanto, trasciende la incidencia de la normatividad, adquiriendo protagonismo la dinámica de la cultura escolar.

En este sentido, enfoqué el análisis de las experiencias escolares en las relaciones sociales que se establecieron entre los actores que integran la comunidad educativa. Precisamente, consideré a los estudiantes, cuerpos docentes y apoderados como los actores de la comunidad educativa relevantes de análisis debido a la incidencia y protagonismo que adquirieron -de diversas formas y en variadas instancias- en las experiencias escolares luego de la visibilización de la transgeneridad.

4. Problematización

La visibilización de la transgeneridad es medianamente reciente y se ha desarrollado en un contexto social de apertura a las transformaciones socioculturales vinculadas a temáticas de género y sexualidad. Aquella visibilización ha tensado diversas estructuras de dominación, tales como el del sistema de sexo-género -fundamentalmente el régimen cisnormativo- y el adultocentrista -a través de la niñez trans-.

Por su parte, la educación formal generalmente reproduce dichos sistemas de dominación, por lo que el estudiantado que representa una imagen alejada de su normatividad, como la de sexo-género, es propenso a sufrir discriminaciones y violencias (Puche *et al*, 2013). De este modo, a pesar de que la comunidad educativa conglomerara sujetos heterogéneos que la transforman en un grupo diverso, la institucionalidad escolar -como ente socializador- suele buscar instalar cierta normatividad a quienes conforman la comunidad educativa.

No obstante lo anterior, las disputas sociales que ha suscitado la visibilización de la transgeneridad ha permeado las instituciones escolares y sus comunidades educativas, en especial las que han sido testigos de transiciones sociales de género en su interior. Por una parte, el enfoque generacional permite señalar que, a pesar de la posición que se adquiriera frente a las nuevas problemáticas o fenómenos sociales, una vez que se visibiliza una realidad

social, ésta incide en las generaciones que las observan como parte de un mundo con diversas estructuras sociales a descubrir, como la niñez y juventudes. Aquellas generaciones, a su vez, generan transformaciones en las estructuras sociales. Por lo tanto, la disposición de los niños y jóvenes estudiantes al interior de sus comunidades educativas son inciertas, pues entra en conflicto la socialización primaria (familiar) y secundaria (escuela) con el descubrimiento de nuevas realidades que disputan aquellas socializaciones, como por ejemplo la realidad trans. Por otra parte, la nueva experiencia escolar no se reduce únicamente a la persona que visibiliza su transgeneridad, pues ésta se trata de una categoría relacional, es decir, sólo queda manifiesta en la interacción social, y se transforma en una categoría subalterna desde que un grupo dominante (cis) impone su experiencia como única legítima, naturalizando la construcción cultural que asocia determinado sexo binario a determinado género binario. Por lo tanto, este fenómeno social repercute en toda la comunidad educativa, incluidos los actores cis, pues cuestiona la legitimidad del régimen cisonormativo. En consecuencia, tanto actores cis y trans perciben transformaciones en sus experiencias escolares y, junto a éstas, repercusiones en las relaciones sociales desarrolladas al interior de las comunidades educativas.

De este modo, frente a este contexto particular, sumado a la relevancia que adquieren las instituciones escolares, considero relevante investigar sobre las experiencias de los actores de las comunidades educativas -estudiantes, docentes y apoderados-, cis y trans, frente al desafío que supone enfrentar nuevas realidades sociales como la visibilización trans. En consecuencia, la pregunta y objetivos de investigación son los siguientes.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias que tienen actores cis y trans de comunidades educativas, ante la visibilización de estudiantes trans, al año 2017?

Objetivo general: Describir las experiencias de actores cis y trans de comunidades educativas, ante la visibilización de estudiantes trans, al año 2017.

Objetivos específicos:

- 1) Describir las respuestas institucionales de comunidades educativas cisgénero ante la visibilización de estudiantes trans.
- 2) Comprender las relaciones sociales que se establecen entre estudiante trans y actores cisgénero de la comunidad educativa.

- 3) Identificar consecuencias emocionales, académicas y sociales de la comunidad educativa, ante la visibilización de la transgeneridad.
- 4) Analizar las implicancias de los regímenes sociales dominantes de sexo-género y generación en la construcción de la transgeneridad en niñez y juventudes.

Con la presente investigación busco aportar con herramientas teóricas y empíricas a una mayor comprensión de las experiencias escolares de los diferentes actores de las comunidades educativas a partir de la visibilización de la transgeneridad. Con esto pretendo producir material útil para la creación de políticas públicas, políticas escolares, intervenciones sociales, reformas en los Reglamentos de Convivencia Escolar y aportar al trabajo de sensibilización y educación en la temática. Asimismo, espero contribuir a las transformaciones socioculturales que los movimientos feministas y transfeministas están impulsando y desarrollando a través de diferentes reflexiones y experiencias propias, las que históricamente habían sido desplazadas por el sistema de sexo-género.

Además, la investigación en esta materia en Chile aún es incipiente. En general, cuando se ha abordado, se ha hecho desde una perspectiva cuantitativa y se ha trabajado principalmente desde las violencias escolares homofóbicas y, en menor medida, transfóbicas. Por lo tanto, considero que es relevante sociológicamente aportar en producir información y reflexiones sobre las experiencias escolares y convivencia escolar a partir de los diversos actores que forman parte de la comunidad educativa, desde el enfoque de metodologías cualitativas, incorporando el discurso de estudiantes trans.

Por último, me gustaría señalar que como investigadora mujer, feminista y aún vinculada intermitentemente al mundo universitario, los debates y reflexiones generadas en el marco de las movilizaciones feministas influyeron en las reflexiones que aquí desarrollo. Por ejemplo, confirmó que la temática trans aún se encuentra en proceso de visibilización y que la conquista de derechos es urgente, pues como señalé anteriormente, ésta se redujo en el mundo estudiantil principalmente al reconocimiento del nombre social. También corroboré que las reflexiones sobre las desigualdades derivadas del sistema de sexo-género hegemónico -como por ejemplo desigualdades entre hombres y mujeres, entre cis y trans, invisibilización de personas de cuerpos no binarios, personas de géneros no binarios, etc.-, siguen en constante elaboración, re-elaboración y debate. En este sentido, la presente investigación se

enmarca en aquella dinámica abierta y en movimiento, pero con un horizonte en común: abolir las diversas desigualdades que genera el sistema de sexo-género.

Además, la movilización feminista evidenció la naturalización del sistema dominante de sexo-género en la opinión pública, generando diversos debates a partir de ésta. Aquello ratifica la idea de que si bien la presente investigación se enmarca en un tema acotado como es la experiencia de comunidades escolares ante la visibilización de estudiantes trans, ésta se inscribe en un contexto más general de desigualdades de diversos tipos, donde una de ellas es la de sexo-género y que tiene expresiones a nivel micro y macro en diversas esferas sociales, todas importantes de investigar como partes de sistemas de dominación más amplios.

5. Estrategia metodológica

La investigación social cualitativa, según Gaínza (2006), se enfoca en la búsqueda de las dimensiones simbólicas y motivacionales de los sujetos investigados. En este sentido, esta metodología se propone profundizar en las experiencias vividas en determinados contextos y sus significados, buscando conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia. En base a lo anterior, decidí abordar desde este enfoque la presente investigación, considerando los objetivos de la misma, orientados a conocer las experiencias de los actores en el contexto de las comunidades educativas, ante la visibilización trans.

El tipo de muestreo fue intencional opinático (Andréu, 2002), es decir, las personas que conformaron la muestra fueron elegidas intencionalmente para ser parte de ésta a partir de ciertos criterios. Para ello, establecí cuatro criterios muestrales que respondieran a condiciones que determinarían las posteriores conversaciones (o entrevistas) y dieran cuenta de diversas posiciones (Cottet, 2006).

En primer lugar, me pregunté sobre quiénes me permitirían responder a mis objetivos de investigación que se centran en las experiencias de la comunidad educativa ante la visibilización de estudiantes trans. En este sentido, decidí mantener la división analítica de los tres grupos que conforman la comunidad educativa, por lo que la muestra la compuse de a) apoderados, b) cuerpos docentes y c) estudiantes. Según Canales (2006), la construcción de la muestra se organiza desde la regulación de la heterogeneidad y homogeneidad. El criterio recién señalado responde al de heterogeneidad, buscando diversidad de perspectivas

abordadas -en este caso el de les apoderades, cuerpos docentes y estudiantes, y su diferenciación de roles, funciones y poderes dentro de la comunidad educativa- para conocer una mayor variación de significaciones del problema social investigado (Canales, 2006).

El segundo respondió al de homogeneidad, por lo que consideré como criterio que los actores debían mantener un vínculo con la comunidad educativa durante el año 2017. De este modo, busqué que los resultados de la investigación se basaran en experiencias actuales y comunes, donde primara la densidad en el discurso más que la apertura en la extensión y diversidad muestral al interior de cada subconjunto muestral (Canales, 2006).

Como tercer criterio muestral consideré la voluntad de les entrevistades de participar en la presente investigación, principalmente porque los temas tratados se vinculan a experiencias de discriminación, prejuicios y sufrimiento social, por lo que el interés y la confianza se presentaron como elementos claves para lograr idoneidad en el proceso de investigación (Gaínza, 2006). En este sentido, en el caso de les estudiantes -como detallaré más adelante- consideré como un criterio extra haberles conocido antes personalmente, para que la realización de las entrevistas tuviera una base de confianza más sólida que la que puede ofrecer una persona desconocida.

El último criterio muestral se vinculó con la determinación del número de entrevistades, y éste fue el de saturación de información, es decir, el agotamiento de nueva información y redundancia en el contenido de los discursos para el análisis (Canales, 2006). De este modo, el número de entrevistades no fue establecido de forma fija al principio del trabajo de campo, sino que fue dialogando con la necesidad de seguir produciendo información a medida que ésta iba siendo analizada.

A partir de los cuatro criterios mencionados, la muestra final se compuso por a) ocho *apoderades* de niñas y jóvenes trans escolares al año 2017, b) tres personas que fueran parte de *cuerpos docentes* de establecimientos educacionales que tuvieran estudiantes trans al año 2017 y, además, hubiesen vivido el proceso de transición social de género de le estudiante al interior del mismo establecimiento educacional, y de c) cinco *estudiantes* regulares trans al año 2017 (dos hombres y tres mujeres).

La técnica de producción de información para el subgrupo muestral de a) *apoderades* fue la de grupo focal. Según Canales (2006), esta técnica se centra en la experiencia vivida en tanto

comprende o representa las acciones, orientaciones y motivaciones de le sujeto en determinado contexto. En este sentido, el grupo focal facilitó que les apoderades - específicamente ma-padres⁶- de estudiantes trans describieran y conversaran sobre sus experiencias vividas en un contexto similar: ser les responsables de sus hijes trans en un contexto escolar cisnormativo. La conversación entre apoderades que compartían acciones dentro de un mismo contexto y con similares orientaciones y motivaciones permitió comprender la experiencia vivida desde la perspectiva del actor hablante, accediendo al orden de la realidad de dicho grupo.

En el caso de los subgrupos muestrales b) docentes y c) estudiantes, como técnica de producción de información, realicé entrevistas individuales no estructuradas, basadas en un guion (Gaínza, 2006), para otorgar libertad y flexibilidad tanto en las respuestas como en la elaboración de nuevas preguntas o temáticas de conversación que fueran surgiendo a partir de los elementos generados durante la misma entrevista.

Escogí esta técnica para el subgrupo de docentes, fundamentalmente, por dos razones. Por una parte, les docentes contactades, en general, tuvieron buena disposición de participar de la investigación, sin embargo, todes manifestaron problemas para adaptarse a horarios externos, lo que apuntaba a que la factibilidad de incorporarles en la investigación dependía de la adaptación por parte de la investigación a este grupo. Además, por otra parte, la entrevista individual permite abordar las experiencias vividas profundizando la dimensión personal de les entrevistades (Alonso, 1994 citado en Gaínza, 2006). Este punto fue clave, debido a que permitía ahondar en las experiencias que como docentes y representantes de una institución escolar poseían, en un ambiente exento de posibles juicios u opiniones de terceras personas a sus motivaciones, acciones y significaciones sobre el proceso vivido, en general expuesto a la opinión de la comunidad educativa y social. En este sentido, quise privilegiar un ambiente de confianza que permitiera conocer sus experiencias en una temática en la que existen más incertidumbres que certezas sobre el “buen actuar” o lo “esperado” de una institución escolar ante la visibilización de estudiantes trans.

En el caso del grupo de estudiantes, me basé en el mismo argumento de Alonso (1994) señalado anteriormente: la entrevista se enfoca en le sujeto entrevistade y sus experiencias

⁶ Exceptuando el único caso que era hermano mayor.

personales (citado en Gaínza, 2006). Esto resultaba fundamental para este grupo, pues esta técnica permite generar un ambiente de confianza necesario para conocer sus experiencias, las que muchas veces fueron difíciles de recordar y expresar. De este modo, esta técnica garantizaba mantener el foco en la especificidad personal, sin riesgo de que accidentalmente se desviara la conversación a temáticas generales de experiencias compartidas o se sometiera a diversas opiniones lo vivido por les estudiantes entrevistades.

La técnica de análisis utilizada fue análisis de contenido. Esta técnica, como adelanta Andréu (2002), permitió rescatar no sólo los aspectos manifiestos, como por ejemplo el discurso descriptivo sobre la rutina escolar adoptada por los distintos actores de la comunidad educativa tras la visibilización de la identidad trans; sino que también permitió profundizar en el contenido latente de la información producida, como el ejercicio de las violencias simbólicas, la naturalización del sistema de sexo-género binario, cisgénero y heterosexual en el contexto escolar y social, entre otras. De este modo, el análisis de contenido brindó las herramientas necesarias tanto para observar las relaciones y dinámicas sociales legitimadas y/o naturalizadas en el discurso, como también para identificar las que invocaron contradicciones, incomodidades o silencios, elementos importantes en la presente investigación. En suma, como señala Andréu (2002), esta técnica permite complementar el contenido del discurso manifiesto y no manifiesto en determinado contexto social, enriqueciendo y densificando el análisis, cuestión fundamental para la comprensión de las experiencias de los distintos actores de las comunidades educativas ante la visibilización de la realidad trans.

Durante el año 2017 trabajé con la Fundación Renaciendo, la que lucha por el reconocimiento de derechos de la población trans, capacita y sensibiliza sobre el respeto y derechos de la población trans a diversas instituciones públicas y privadas -entre ellas, escuelas y liceos del país-, y también acoge y agrupa a niñas y jóvenes trans y sus familias, creando comunidad. A través de esta fundación conocí personalmente a quienes posteriormente entrevisté del grupo de estudiantes y apoderades, y les apoderades fueron mis “informantes clave” para acceder a les entrevistades pertenecientes a cuerpos docentes. Conocerles desde antes de las entrevistas permitió que las dinámicas conversacionales se enmarcaran en un clima de confianza anteriormente construido, cuestión fundamental en la investigación basada en

técnicas conversacionales y, sobre todo, trabajando temáticas marcadas por la discriminación y sufrimiento social.

El grupo focal de apoderades lo conformaron seis mujeres y dos hombres, de ellos todes eran ma-padres de estudiantes trans, excepto uno de los hombres, quien era hermano mayor. Decidí entrevistar sólo a apoderades de estudiantes trans por dos razones. En primer lugar, al pertenecer todes ellos a la misma Fundación y compartir la misma experiencia como ma-padres⁷, quise privilegiar el ambiente de confianza que se desarrollaría en la técnica conversacional excluyendo a apoderades de estudiantes cis. En segundo lugar, quise privilegiar la experiencia de apoderades de estudiantes trans, debido a que fueron quienes conocieron y enfrentaron las dinámicas generadas en la comunidad educativa tras la visibilización de estudiantes trans desde la perspectiva de apoderades, tanto por la implicancia directa con la situación, como en su estatus de representantes y dialogantes con el cuerpo docente y sus autoridades en representación de les estudiantes.

Las personas entrevistadas de cuerpos docentes pertenecían a establecimientos educacionales que aceptaron a sus estudiantes trans y tuvieron distintos proyectos educativos, tanto laico-progresista (entrevistades 1 y 2) como católico (entrevistada 3). Las tres entrevistas se desarrollaron en salas cerradas de las respectivas dependencias del establecimiento, a solas. A través de dichas entrevistas accedí a la experiencia desde la institucionalidad escolar y docente, conociendo sus principales desafíos y aprendizajes.

Las entrevistas de estudiantes se desarrollaron principalmente en cafés (Lucía⁸, Tomás y Fabiola), menos Cristóbal con quien nos encontramos en una sala privada de una biblioteca pública y Micaela que prefirió que fuera en su casa. Algunas entrevistas fueron en presencia de ma-padres (Tomás y Micaela) y otras a solas (Lucía, Fabiola y Cristóbal). A todes ellos les conocía de antes, por lo que existió un ambiente de confianza. A continuación, realizo una breve descripción de les estudiantes entrevistades.

Lucía, de 16 años, pudo iniciar su transición cuando tenía 15, después de verse obligada a abandonar su establecimiento educacional pese a haber sido una de las estudiantes con mejor promedio académico. La razón fue que sus compañeros de curso la acosaron y amedrentaron

⁷ Exceptuando el único caso que era hermano mayor.

⁸ Todos los nombres fueron cambiados para resguardar la identidad de les entrevistades.

al saber que utilizaba ropa femenina. El año 2017 cursó tercero medio en un nuevo establecimiento educacional, en el cual sintió que renació al poder ser quien es por primera vez. Si bien en un principio no recibió apoyo por parte de sus ma-padres, sus hermanos mayores sí la apoyaron y acompañaron desde un comienzo.

Tomás, de 19 años, el año 2017 cursó primero y segundo medio en una institución educacional mixta para adultos. En el contexto de una niñez marcada por violencia escolar producto de su expresión de género masculina, en quinto año básico decidió hacer su transición social de género en un colegio católico. En un principio para su padre fue aún más difícil que para su madre aceptar su identidad de género, pero el tiempo trajo aceptación.

Fabiola, de 19 años, el año 2017 cursó tercero medio y tenía 16 cuando hizo su transición social de género. Se define como una persona más bien solitaria pero por gusto, de pocas pero buenas amigas. Pese a que sabía que tendría el apoyo de su familia -el que tuvo desde que les comunicó su identidad de género-, pensó en postergar su transición para cuando saliera del liceo, pues temía que su educación se viera comprometida, así como también ser discriminada en la calle. Finalmente, decidió graduarse como Fabiola y su liceo la aceptó.

Cristóbal, de 13 años, realizó su transición cuando tenía 11. Tuvo que cambiarse de establecimiento educacional luego de que sus compañeros cis le hostigaran y discriminaran sin que el cuerpo docente interviniera. Si bien no tuvo el apoyo de su establecimiento educacional, sí lo tuvo de su familia.

Micaela, de 14 años, comenzó su transición a los 11 años. Según ella, el apoyo de su familia ha sido incondicional antes, durante y después de la transición, respetando su identidad y expresión de género desde siempre. Si bien no piensa que haya un gran apoyo por parte de su institución escolar, Micaela no se siente discriminada en este lugar e incluso señala que los docentes y compañeros cis la consideran “una líder” dentro del curso.

También considero importante mencionar una breve reseña de otros jóvenes y niñas trans relatives a la investigación, debido a que son hijes de les apoderades entrevistades o estudiantes de las personas entrevistadas pertenecientes a cuerpos docentes.

Julieta, de 10 años, es una niña con Síndrome de Down. Su madre relató que desde que Julieta era pequeña le preguntaba por qué nadie podía ver que ella era una niña y la trataban como niño. Después de consultar con diversos especialistas, la madre descubrió que su hija era

transgénero. Al año 2017, aún estaban en búsqueda de una institución escolar para niñas con discapacidad mental y que también respetaran la identidad de género de Julieta.

Mariano es un joven de 16 años. Su madre contó que tiene una capacidad intelectual mayor que la del promedio, por lo que además de asistir a su liceo municipal, asiste a programas para jóvenes como él. Aún no hace la transición en su liceo porque primero quiere terminar la enseñanza media y, además, le permiten vestirse de forma masculina. Su familia ya sabe que es hombre y lo apoyan.

Luna, en el año 2017, tenía ocho años. Comenzó su transición cuando tenía cuatro años con el apoyo de sus ma-padres, para quienes en un comienzo fue difícil, pero entendieron la importancia de acompañarla en aquel proceso. Su establecimiento educacional también la apoyó.

Amelia, el año 2017 cursó primero medio en un nuevo establecimiento educacional mixto, laico y con un proyecto educativo crítico. Según su profesor jefe, tras la primera semana de clases decidió realizar su transición social de género en el colegio, la que la hizo renacer, pasando de ser una persona retraída a una empoderada. Tuvo el apoyo de la institución escolar y de su familia.

Emiliana, a principios del año 2017, cuando tenía 8 años y cursaba tercero básico en un colegio católico, mixto, de clase alta, realizó su transición social de género. Sus ma-padres antes de comunicar al establecimiento educacional que su hija iniciaría su tránsito, buscaron otro establecimiento en caso de que fuera expulsada. Finalmente fue aceptada, por lo que no tuvieron que cambiarse de institución escolar.

Federico, el año 2017 tenía 15 años. Desde kínder ha estado en el mismo establecimiento educacional, perteneciente al Arzobispado, por lo que -según su madre- tuvieron dudas de si aceptarían su identidad de género. A mediados del año 2015 comenzó la transición y finalmente le permitieron continuar. Su familia lo aceptó luego de un proceso de comprensión de la transgeneridad.

Valeria hizo su transición cuando iba en kínder, con el apoyo de su familia. En el año 2017 tenía ocho años y permanecía en el mismo colegio, que era católico, tradicional, privado y mixto. Su madre relató que, si bien le indicaron que Valeria iba a ser siempre bienvenida, no aceptarían nuevas estudiantes que fueran trans.

En resumen, las experiencias escolares de estudiantes trans que pertenecían a alguna comunidad escolar en el año 2017, han sido variadas. Son niños y jóvenes de distintas edades, que comenzaron sus transiciones en distintos momentos, con diferentes grados de acompañamiento familiar, distintas procedencias sociales, pertenecientes a diversos tipos de instituciones escolares -laicas, religiosas, mixtas, de un solo sexo, públicas, privadas, etc.-. No obstante, todes tienen algo en común: son niños y jóvenes que, a diferencia de las personas cisgénero, deben luchar porque su identidad de género sea respetada por su entorno. En este camino, éstos jóvenes y niños se enfrentaron a distintas respuestas institucionales por parte de la comunidad educativa cisgénero, quienes generalmente conocieron qué era la transgeneridad gracias a ellos.

A continuación, desarrollaré en cada capítulo uno de los cuatro objetivos específicos propuestos en la presente investigación. En el primero abordaré las respuestas institucionales de la comunidad educativa cis ante la visibilización de estudiantes trans, en el segundo desarrollaré las diversas relaciones sociales establecidas entre los actores cis de la comunidad educativa y estudiantes trans, en el tercer capítulo profundizaré en las consecuencias emocionales, académicas y sociales de la comunidad educativa ante la visibilización trans y, por último, en el cuarto capítulo, me referiré a las implicancias del sistema de sexo-género y generación en la construcción de la transgeneridad de niños y jóvenes. Para finalizar, desarrollaré las principales conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO 1: RESPUESTAS INSTITUCIONALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CIS ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES TRANS

En el presente capítulo busco describir las respuestas institucionales de las comunidades educativas cisgénero, principalmente de las autoridades escolares como representantes de la institucionalidad, ante la visibilización de estudiantes trans. Dichas respuestas y desenvolvimiento institucional incidieron en el clima escolar y en las experiencias de estudiantes trans y sus familias en sus comunidades educativas, por lo que resulta fundamental conocerlas. A continuación, describo, en primer lugar, los momentos anteriores a la transición social de género de estudiantes al interior de sus comunidades educativas, posteriormente el desenvolvimiento institucional en el proceso de visibilización de estudiantes trans y, por último, el binarismo en las instituciones educacionales, tanto en lo institucional, espacial y simbólico-social.

1. Momentos anteriores a la transición social de género

Los momentos anteriores a la transición social de género estuvo marcada por hostilidad e incertidumbre brindada por diversos actores de las comunidades educativas, tanto hacia los estudiantes trans como a sus apoderades.

Por parte de los estudiantes trans, su experiencia escolar y su vínculo con la comunidad educativa cis no parte desde su transición social de género, sino que desde que inician su vida escolar. Dentro de la vida escolar, muchos de ellos fueron estigmatizados desde muy temprano, enfrentándose a las represalias de no adherir a los regímenes dominantes de sexo-género desde incluso antes de realizar la transición social de género o saber que existía el concepto de transgeneridad.

“O sea, al principio, a veces los niñitos molestaban, lo típico. Se burlaban y todo. (...) Me decían gay, travesti, lo típico” (Micaela).

“Yo soy... igual soy femenina, no lo podía ocultar tampoco entonces como que siempre me decían cosas, me molestaban. (...) [Entrevistadora:] ¿Qué te decían?

[Lucía:] así como “*maricón*”⁹, “*niñita*”, las típicas cosas así muy estúpidas.”
(Lucía).

Lo anterior se condice con la investigación de la UNESCO (2013), que afirma que los estudiantes que presentan una expresión de género que se desajusta a los patrones dominantes de sexo-género, son reconocidos por sus pares como disidentes sexuales o de género, sea esta condición declarada o una percepción prejuiciosa. Aquello tiene como consecuencia una mayor exposición a recibir violencias homotransfóbicas.

Los estudiantes entrevistados asimilaban las experiencias de violencias anteriores a la transición social de género como acontecimientos esperables, naturalizando que para el sistema de sexo-género dominante fuera reprochable tener una expresión de género distinta a la relacionada al género asignado al nacer. Aquella naturalización responde a la violencia simbólica, la que a partir de la socialización incorpora un *habitus* en disposición a normalizar, legitimar y reproducir las estructuras de dominación, aceptándolas como una verdad universal (Bourdieu y Passeron, 1981). En el mismo sentido, los estudiantes insultados naturalizaron aquella experiencia al observarse a sí mismos bajo las categorías dominantes del sistema de sexo-género.

Es importante destacar que, a pesar de esto, ninguna de las personas entrevistadas detuvo su transición social de género. Esto indica que los dispositivos de castigo y disciplinamiento del sistema de sexo-género sólo lograrían, a veces, postergar el tránsito social de género -debido al temor de que las represalias sociales se agudicen-, pero no cambiar la identidad de género.

Al mismo tiempo que muchos de los estudiantes trans eran hostigados y vivían discriminación por parte de la comunidad educativa cisgénero, sus apoderados se preocuparon por la reacción que tendrían las autoridades escolares ante la transición social de género.

Estas preocupaciones tuvieron fundamentos concretos pues, según los entrevistados, hubo instituciones escolares que optaron por expulsar a los estudiantes trans luego de que realizaran su transición social de género, tanto explícita como implícitamente. También hubo autoridades de instituciones escolares que aceptaron que los estudiantes trans siguieran siendo parte de su comunidad educativa sin lugar a incertidumbres, y otras lo permitieron

⁹ Forma de nombrar, a modo de insulto, a hombre homosexual.

luego de vastas tramitaciones y vacilaciones. Tanto la espera de saber si podrían seguir en el mismo establecimiento como el rechazo por parte de éste, provocaron un período de desgaste emocional y angustia que no cesó hasta encontrar un establecimiento educacional.

2. Desenvolvimiento institucional en el proceso de visibilización de estudiantes trans

Si bien la comunidad educativa se compone por estudiantes, apoderados y cuerpo docente, generalmente fueron las autoridades del cuerpo docente quienes tomaron las decisiones finales acerca de qué hacer ante la visibilización de estudiantes trans. A partir de lo investigado, existieron dos formas elementales de acción institucional: por una parte, el compromiso con su integración y respeto y, por otra parte, el rechazo a le estudiante trans y sus familias. Éstas no necesariamente fueron dicotómicas, por lo que fue frecuente el desenvolvimiento institucional cargado de elementos de rechazos y de integración al mismo tiempo, complejizando las respuestas de las autoridades escolares.

A continuación, abordaré el silencio cómplice frente a violencias transfóbicas, luego las censuras de la transgeneridad, posteriormente me referiré a la educación de la comunidad educativa sobre transgeneridad, subsiguientemente a la toma de decisiones y disputa de poder y, por último, a la disposición institucional de integración y cuerpo docente.

Silencio cómplice frente a violencias transfóbicas

Según estudiantes trans, cuando algune actore de la comunidad educativa ejecutó algún acto de transfobia dentro de la institución escolar, una de las reacciones más frecuentes de las autoridades del cuerpo docente -como representantes de la institucionalidad del establecimiento- fue la inacción a partir del silencio cómplice. Con silencio cómplice me refiero a que, si bien las autoridades escolares no ejercieron los actos de violencia transfóbica, cuando los presenciaron o fueron notificadas de estos, no tomaron medidas para detenerlos, transformándose en sujetos cómplices de los actos de violencia transfóbicas: en su silencio, se expresó la complicidad con le sujeto agresore.

Por ejemplo, Lucía relató que a un amigo de ella lo violentaban en demasía por ser aparentemente homosexual. Luego de que sus compañeros le pegaran como acto

homofóbico, la madre del joven reclamó al colegio por lo sucedido, ante lo cual el establecimiento no hizo nada para frenar la situación de odio. El estudiante se vio obligado a abandonar su liceo.

“yo tenía un amigo que, yo creo, a lo mejor no, pero yo creo que era gay, porque era como femenino, no sé, y lo molestaban mucho, pero onda mucho. Y a él sí le pegaron una vez. Y la mamá reclamó una vez en el colegio y el colegio no hizo nada. También se tuvo que ir del colegio porque no respondió.” (Lucía)

Un tiempo después, Lucía fue la siguiente víctima de los mismos compañeros y recibió la misma (no) respuesta por parte de las autoridades escolares (Lucía). Por lo tanto, fue expulsada indirectamente al no recibir apoyo ni garantías de seguridad en su lugar de estudios.

En el mismo sentido, Puche *et al* (2013) señalan que las instituciones escolares -como uno de los principales agentes de socialización- tienen un rol central en la construcción de identidades de género. Se considera uno de los lugares más radicales en ajustar a la norma a las personas que experimentan un alejamiento de ella con respecto a los patrones dominantes. Las violencias toman diversas formas cuando tienen como fin reajustar dicha norma, y según Ponferrada y Carrasco (2008), en el liceo se crean las condiciones necesarias para que se den relaciones de violencia y aquellas se sigan reproduciendo, siendo común que las instituciones ignoren este tipo de agresiones, trasladando la responsabilidad a la víctima (MINEDUC, 2015b; Ponferrada y Carrasco, 2008; Todo Mejora, 2016).

La inacción del profesorado tiene consecuencias inmediatas en la comunidad educativa y el estudiantado. Por una parte, los estudiantes matones no ven traducidas sus agresiones transfóbicas en sanciones, lo que naturaliza y legitima aquellas prácticas ante la comunidad educativa. Por otra parte, estudiantes agredidos quedan desamparados, lo que ocasionaría no denunciar futuras situaciones de violencia por la falta de respuesta ante ellas y para evitar una posible revictimización por parte del cuerpo docente. En consecuencia, se produce un círculo de transfobias cada vez más difícil de detener.

Censuras de la transgeneridad

Otra de las reacciones de las autoridades escolares de las comunidades educativas después de la visibilización de estudiantes trans fue censurar la transgeneridad. Esto se expresó de distintas formas y en diversos contextos escolares. Consideraré *censura de la transgeneridad* todo discurso y/o acción que avale ocultar información sobre la transgeneridad y/o acerca del tránsito de alguna de les estudiantes trans; también la negación de la identidad de género y/o la posibilidad de expresión de identidad de género de estudiantes trans al interior del establecimiento educacional.

En más de un establecimiento educacional se negó la posibilidad de educar en transgeneridad al cuerpo docente y a la comunidad educativa. Personas entrevistadas señalaron que hicieron intentos por conservar su comunidad educativa derribando prejuicios y promoviendo espacios de educación en identidad de género. No obstante, sus instituciones escolares de ese entonces se negaron a recibir información y educación en transgeneridad, o bien accedieron y tornaron el espacio educativo en un espacio de disputa transfóbica.

“Una vez mostraron un reportaje de alguien trans en el colegio y demandaron al profesor que lo mostró, porque “cómo le estaban mostrando eso a sus hijos, les estaba metiendo cosas raras en la mente”” (Lucía).

Las violencias *institucionales* refieren a los modos en que los sectores dominantes de la sociedad, como la educación formal, ejercen control sobre la población de manera institucionalizada, incidiendo sobre sus posibilidades de desarrollo con el fin de mantener sus condiciones de privilegio y poder de manera legítima (Duarte, 2005; Foucault, 1988). En la cita recién revisada, se ilustra la censura de información y educación en transgeneridad, lo que permite el ejercicio de control de las condiciones de privilegio y poder binaria de sexo-género y cisnormativa. De este modo, se clausuran posibilidades de desarrollo a los grupos que se escapan de aquellos privilegios, como les estudiantes trans, que se ven obligades a abandonar aquellos establecimientos educacionales, por ser espacios no seguros para ellos.

Otra de las formas de censura se expresó de forma parcial. Algunos establecimientos educacionales optaron por visibilizar la transgeneridad sólo a cierta parte de la comunidad educativa, generalmente al cuerpo docente, y apoderades y estudiantes cis de vínculo directo con estudiantes trans –mismo curso, generación y/o ciclo académico-. La decisión de

informar sólo a una parte de la comunidad educativa la existencia de alguna estudiante trans -y censurar esta información a otra parte de la comunidad educativa-, tuvo diversas motivaciones y lecturas.

“¿[Por qué] no querer hacer público que el colegio sí tiene un estudiante trans? Como por un tema, también, de proteger al alumno, que es lo más importante y a la familia que está detrás.” (Entrevistada 3, cuerpo docente).

“(…) los cursos más chiquititos, no se trató con los niños eso, porque llegamos a la conclusión que ni siquiera se iban a dar cuenta, como era una alumna nueva no lo conocí... no la conocían de antes.” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

Cabe preguntarse, ¿por qué toda la comunidad educativa tiene que ser “notificada” de que uno de sus miembros es una persona trans?, las personas cis no necesitan indicar que lo son y con este acto se corre el riesgo de exponer a la persona trans a enfrentar comentarios, chismes, prejuicios y/o episodios de transfobia debido a la divulgación pública. También es preciso preguntarse, ¿por qué difundir que una persona es trans si puede pasar desapercibida y despojarse de etiquetas y estigmas sociales con el resguardo de aquella información? Como investigadora cis intento contestar estas preguntas.

En primer lugar, ¿estos establecimientos realmente *censuraron* la transgeneridad al no comunicarla a sus comunidades educativas? Puede haber sido producto de la naturalización de la misma y el no fomentar un trato diferente entre estudiantes cis y trans. Sin embargo, en segundo lugar, el ocultar de alguna u otra forma la transición social de género de alguna estudiante trans puede concurrir en la negación de aquella experiencia, que tiene su raíz en la construcción sociocultural del género binario, heteronormado y cisnormativo, el que a su vez, arrebató a estos grupos sociales el derecho a la igualdad. De este modo, el ocultar esta información facilitaría, en parte, la reproducción de la cisnormatividad y binarismo de sexo-género, perpetuando la invisibilización de la transgeneridad.

Serano (2007), como transfeminista, identifica que como parte de la argumentación cisnormativa se ha exigido a las personas trans hacerse cargo de develar y combatir el sistema de sexo-género binario y cisnormativo, sin considerar que éste existe debido a un aparato cultural que produce y legitima continuamente los regímenes de sexo-género opresores. De este modo, se les exige a las personas trans combatirlo, desvinculando a los grupos cisgénero

de la problemática. La cisnormatividad recae en pensar que es un problema que concierne fundamentalmente a las personas trans debido a que son quienes se ven principalmente desprivilegiadas, exigiéndoles enfrentar a través de su corporalidad la lucha contra el sistema dominante de sexo-género.

Por lo tanto, así como existen corrientes transfeministas que abogan por la visibilización y disputa de poder en cada espacio, hay otras que reflexionan en torno a las motivaciones y consecuencias de dicha acción. Por lo tanto, parece pertinente que cada estudiante involucrado directamente decida cómo abordar su transición social de género, pues esa es la única persona que tendrá que enfrentar a su comunidad educativa a diario.

Otra de las censuras de la transgeneridad se relacionó con el rechazo de la expresión de género andrógina e identidad de género no cisgénero, promoviendo el “*no ser trans*” y/o “*no parecer trans*”. De este modo, ma-padres de estudiantes señalaron que actores del cuerpo docente les sugirieron “reconducir a lo varonil” a sus hijas trans, solicitando que las vistieran de forma más femenina si pretendían seguir asistiendo como niñas; les indicaron que eran muy pequeños para saber con seguridad si eran trans; suspendieron duchas para que no tuvieran que compartir camarín niñas trans con niñas cis; por nombrar algunos ejemplos (grupo focal apoderades).

Las situaciones recién descritas tienen relación con la idea subyacente de un binarismo de sexo-género y cisnormatividad que anula las identidades de género trans. El solicitar una expresión de género binaria (femenina-mujer/ masculina-hombre) se condice con la búsqueda de *normalización* en el espacio escolar según el sistema dominante de sexo-género, bajo el supuesto de que algunas identidades son coherentes, naturales y correctas con cierta expresión de género.

En los ejemplos recién citados, prima una aceptación incompleta de la corporalidad de estudiante trans y, en consecuencia, una búsqueda de censurarla. Entonces, la corporalidad, lejos de construirse como un espacio neutro o previo al sentido, se encuentra mediado por la normatividad dominante, en este caso, de sexo-género (Zambrini, 2014).

Para algunos colegios -principalmente vinculados al catolicismo- fue importante no verse asociados a la transgeneridad. En estos casos, la censura radicó en la respuesta de las autoridades escolares frente a las presiones sociales y religiosas.

“Así que empezó a ir de niña, y bueno las dificultades que vinieron después fue por un tema de la Iglesia de Santiago, y más que nada que pidieron en el fondo explicaciones por qué un colegio católico había aceptado hacer una transición en un colegio católico a una niña. Así que desde ese momento el colegio actuó con una postura súper reservada, me dijeron que ellos siempre iban a tener a la Valeria a menos que nosotros quisiéramos sacarla del colegio, pero que en el fondo quedaban en una postura en que no apoyaban la transición ni tampoco iban a estar en contra, por el tema que se había generado. Y la verdad es que eso lo único que ha provocado es que el colegio avance poco en el tema de la diversidad a nivel, en todos los niveles de curso, del colegio.” (Grupo focal apoderades).

“[Docente:] [Para que] nadie [apoderades] se *pasara rollo*¹⁰ de que, en el fondo, se está tratando de enseñar otras cosas que no son tan como del programa. (...) [Entrevistadora:] ¿Como de poder incitar a que niños fueran trans? [Docente:] Claro”. (Entrevistada 3, cuerpo docente).

No querer que la imagen institucional se relacione a “apoyar a personas trans” se vincula con asociar la transgeneridad con algo *incómodo* o *no deseable*, por lo mismo, *evitable*. Es interesante cómo los regímenes dominantes de sexo-género atraviesan también los espacios educativos que se proponen integrar a estudiantes trans dentro de sus comunidades educativas. Aquello da cuenta de la profundidad que tiene, tanto en el discurso como en la práctica los prejuicios sociales del sistema de sexo-género, al interior de las comunidades educativas.

Educación de la comunidad educativa sobre transgeneridad

Les entrevistades coincidieron en que la educación sobre transgeneridad en las comunidades educativas es de gran relevancia para avanzar hacia una convivencia escolar de respeto. Para profundizar en los diferentes matices que tuvo la presencia o ausencia de educación sobre la materia comenzaré exponiendo las reflexiones generales sobre la relevancia de la educación en identidad de género y transgeneridad, posteriormente abordaré la educación según actores

¹⁰ Imaginar cosas que no son ciertas. Frecuentemente se asocia a cosas que no son ciertas con carga negativa.

de la comunidad educativa y, finalmente, describiré las implicancias de la ausencia de educación en la materia.

Tanto estudiantes, apoderades y cuerpo educativo otorgaron una gran relevancia a la educación de comunidades educativas en temáticas de transgeneridad. Les entrevistades pertenecientes a cuerpos docentes concordaron en que la educación en identidad de género es imprescindible porque las instituciones escolares son un espacio de unión de diversidades en distintos ámbitos y se debe enseñar a convivir y respetarlas a todas. En este sentido, la educación en convivencia con diferentes personas, en este caso estudiantes cis y trans, permitió trabajar de mejor forma el respeto y derribar prejuicios.

“Uno habla y aprende de género y sexualidad a partir de la posibilidad más diversa de lo que hay, y creo que eso no se puede hacer en la casa porque tienes que hacerlo mirando a otros diversos.” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

En el mismo sentido, uno de los docentes entrevistados indicó que cuando una de sus estudiantes realizó su transición social de género se percató que uno de sus compañeros cis estaba incómodo con la situación. Por este motivo decidió sentarles juntas, para que se conocieran:

“al comienzo, yo diría que las primeras dos semanas, lo vi un poco extraño y después eran amigos y no había ningún problema. Ahora absolutamente ningún problema, y cuando los quise cambiar no querían cambiarse.” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

El apoyo institucional, la educación de la comunidad educativa y el tiempo de conocer la realidad trans permitió que finalmente hubiera aceptación de la transgeneridad. Cuando esto ocurrió, en general, a nivel institucional se hizo cotidiana la presencia de estudiantes trans, en el sentido de que se dejó de dar importancia al sexo legal en el trato social de le estudiante. Incluso, en ciertas ocasiones, según docentes entrevistades la visibilización de estudiantes trans y/o la educación en transgeneridad fue una *oportunidad* para que los establecimientos

educacionales visibilizaran sus prácticas cisnormativas y binarias y, en ciertos casos, se impulsaran cambios en las prácticas educativas¹¹.

En el mismo sentido, Lucía y Fabiola -estudiantes que experimentaron situaciones de violencia transfóbica por parte de sus comunidades educativas- y entrevistades 1 y 2 de cuerpos docentes, reafirmaron la idea de que para que se genere una buena convivencia entre personas cis y trans es fundamental la educación sobre el sistema de sexo-género, particularmente problematizando la transgeneridad. Por lo tanto, les entrevistades señalaron que no se debería asumir que la comunidad educativa conoce esta temática en profundidad, así como tampoco que la familia educó acerca del tema sin prejuicios. De este modo, es importante que la educación comience *antes* de la visibilización de estudiantes trans, para frenar prematuramente prejuicios y situaciones de discriminación hacia aquellos que no se pliegan a los ideales del sistema de sexo-género¹².

Diferenciando según actores de la comunidad educativa, cuando se abordó el tema de la transgeneridad con los estudiantes cis, no hubo mayores cuestionamientos según les entrevistades pertenecientes a cuerpos docentes; la reacción más común fue entender y aceptar la nueva identidad social de género. Esto permitió que los estudiantes trans comenzaran no sólo a vivir bajo su identidad de género sentida, sino que también comenzaran un proceso de autoconfianza y empoderamiento en la vida social.

Para el cuerpo docente fueron fundamentales las instancias de educación para entender la transgeneridad, resolver dudas, derribar prejuicios y adquirir herramientas para educar a la comunidad educativa en este tema. También les permitió aprender sobre cómo abordar el tránsito social de género de uno de sus estudiantes de forma inclusiva y respetuosa. En esta tarea, identificaron que educar a la comunidad educativa en su totalidad sobre la temática era fundamental, sin embargo, en general reconocieron no haber realizado jornadas educativas con este propósito. Además, la mayoría de los estudiantes trans entrevistades coincidieron en que la formación al cuerpo docente en identidad de género y transgeneridad se vinculó -según su experiencia- con el trato que recibieron: a mayor educación, mayor aceptación.

¹¹ En el capítulo 3 profundizaré en los cambios que experimentaron las comunidades educativas luego de la transición social de género de alguno de sus estudiantes.

¹² En el capítulo 4 profundizaré en la educación como herramienta contra prejuicios y discriminación.

Por último, con relación a les apoderades, existió consenso entre les entrevistades en que las personas adultas tienen más prejuicios frente a la transgeneridad que les jóvenes y niños. De este modo, la educación de este grupo se consideró fundamental. Eventualmente les estudiantes se relacionan con todos quienes forman parte de la comunidad educativa, por lo que se consideró relevante prevenir la desinformación, prejuicios y situaciones de discriminación en espacios de convivencia, educando también a les apoderades.

La educación a la comunidad educativa en transgeneridad permite la generación de espacios educativos más inclusivos y respetuosos en comparación al momento anterior a recibirla. De este modo, tanto estudiantes como personas del cuerpo docente reconocieron que la falta de educación a la comunidad educativa, y en específico a les estudiantes cis, fue un gran error porque no permitió controlar prejuicios y consiguientes situaciones de discriminación y/o violencias transfóbicas. Frente a la ignorancia en el tema, las personas trans y su círculo cercano se vieron *obligades* a adquirir la responsabilidad de educar constantemente, lo que en más de una ocasión fue incómodo.

“Se va como dilatando la información y, como se dilata, se va degenerando, van diciendo otras cosas y al final es como un *cahuín*¹³. Muchos niños se me acercaban así, "oye, ¿tu erís travesti?" y yo como "no, jaja". Y ahí tenía que explicarles qué significaba, las diferencias, era como que súper... y eso era como que súper *cuático*¹⁴ porque estaba comiendo así en el almuerzo y de la nada llegaba alguien y me preguntaba [algo] súper [silencio] personal, o cosas súper que, que se preguntan cuando hay confianza, no cuando no conocís a alguien. Pero igual yo como que respondía, no como de necesidad, pero para educar. (...) igual era como incómodo. No era... me hubiera gustado que sí hubiera habido una capacitación.” (Fabiola).

Fabiola indicó que “fue como incómodo y complicado” y probablemente con jornadas de educación a la comunidad educativa, habrían sido situaciones evitables. A esto, agregó “sé que puede haber sido mucho peor” (Fabiola). Me gustaría detenerme en esta última frase, pues tener que dar explicaciones por ser quien se es, ya constituye en sí misma una situación de violencia en tanto refuerza la idea de *normalidad* y *anormalidad* y, junto a ella, se

¹³ Chisme, rumor.

¹⁴ Impactante.

reproduce la desigualdad de privilegios en tanto algunas se ven expuestas a luchar por su reconocimiento y otras adquieren el poder de validar o no aquel reconocimiento.

Toma de decisiones y disputa de poder: la educación no siempre es suficiente

Muchos de los establecimientos educacionales que se mostraron receptivos a integrar y respetar la identidad de género de alguno de sus estudiantes, incurrieron en situaciones que develaron que no supieron cómo reaccionar frente a la nueva realidad instalada a partir la visibilización de la transgeneridad.

En algunos casos, las autoridades escolares consultaron la opinión de estudiantes trans, fundamentalmente para conocer el baño que les gustaría usar y, en menor medida, sobre cómo les gustaría llevar el proceso, específicamente la rapidez de la transición social de género y la comunicación de esta a sus compañeros cis. No obstante, la mayor parte de las veces las autoridades del cuerpo docente fueron quienes tomaron las decisiones finales y, en ocasiones, éstas se fundaron en ignorancias y miedos. Aquello provocó en más de una oportunidad sensación de falta de respeto e incompreensión por parte de los estudiantes trans y sus familias.

“Resulta que la Valeria pasó a tercero y se acabaron las duchas, porque tenía que en el fondo entrar con las niñas, y nos llamaron y todo y fue como... hablar de este tema de los baños y de los casilleros era como extraño, como este cuestionamiento. Pero al final es como “oye, ¿y ustedes le han preguntado a la Valeria qué quiere?, ¿si se va a bañar?” Y fue así como, “no, nadie le ha preguntado”, “bueno pregúntenle a ella, porque ella no pretende bañarse, y si quisiera hacerlo, yo y su padre la vamos a apoyar pa’ que se bañe con el resguardo que ella necesite””.
(Grupo focal apoderades).

Según Berger y Luckmann (2001), el proceso de socialización secundaria se genera en distintas instituciones, entre ellas la escuela y el liceo, que cumplen el objetivo de reproducir la legitimidad de los regímenes dominantes ya aprendidos en la socialización primaria (generalmente con la familia) como, por ejemplo, el sistema dominante de sexo-género (Espinari, 2007). Según Bourdieu y Passeron (1981), la educación formal está atravesada por el despliegue de violencia simbólica, es decir por la imposición de una arbitrariedad cultural

como legítima, sin reconocer las relaciones de fuerza en disputa detrás de cada “verdad”. Aquella arbitrariedad cultural reproduce, a su vez, relaciones desiguales entre grupos en disputa.

“Lo que pasa es que ese niño [trans] estaba de chico y como que hizo la transición mientras estaba en el colegio. (...) Entonces como que ya cachaban del tema [en el colegio]. Entonces no fue necesario explicar tanto, como que ya sabían. (...) Eso sí antes de que yo entrara como que hablaron con el curso igual. Y como que dieron información que no me preguntaron a mí si la podían dar o no. Por ejemplo, dijeron mi nombre legal y eso no me preguntaron si lo podían hacer. Yo les hubiera dicho que no lo dijeran... Será...” (Lucía).

Las autoridades escolares -como entes socializadores dominantes- actuarían imponiendo la cisnormatividad y el binarismo de sexo-género como una verdad única, limitándose, a veces, a consultar opiniones disidentes, pero sin necesariamente negociar o abrirse a una disputa de poder y/o cuestionamiento de aquella “verdad dominante”. Esta dinámica muchas veces se genera a nivel inconsciente, lo que explica que las prácticas y discursos dominantes se perpetúen incluso entre los actores que han reflexionado sobre la problemática.

En este sentido, se configura como un desafío conocer y saber cómo resolver de la mejor manera posible todas las aristas y encrucijadas que traen las nuevas dinámicas sociales como, por ejemplo, la visibilización de una estudiante trans al interior de una comunidad educativa. Por lo tanto, como parte del proceso de visibilización de las estructuras de dominación de sexo-género, resulta fundamental escuchar a las personas trans para saber cómo guiar el sentido de la acción sin caer en prácticas provenientes de la socialización hegemónica.

Disposición institucional de integración: marcando pautas para comunidad educativa

Los modos de abordar institucionalmente la visibilización de la transgeneridad dentro de los establecimientos educacionales sentaron precedentes sobre las reacciones que, en general, tendría la comunidad educativa. A pesar de que se indicó que hubo docentes que tenían miedos, dudas, prejuicios y salvedades con el proceso venidero, la postura firme de las autoridades del cuerpo docente en contra de abrir la posibilidad de expulsión de estudiantes

por su identidad de género permitió abrir un proceso de formación y entendimiento de la transgeneridad en la comunidad educativa.

El proceso de acompañamiento conllevó responsabilidad y compromiso con los estudiantes trans, por lo que se tuvo especial cuidado en protegerle de posibles situaciones de discriminación, por ejemplo, a través de conversaciones con el grupo curso, conformar un curso compuesto por compañeros respetuosos y cariñosos, reuniones periódicas con apoderados y estudiantes -por separado- para saber cómo iba el proceso, educar y resolver dudas de apoderados del curso, etc. (entrevistada 1, cuerpo docente; entrevistada 3, cuerpo docente; grupo focal apoderados).

“Tratamos también de que, en el fondo, hacerla calzar en un curso, donde armamos el curso cuidando la familia, que fuese también más acogedora. Los niños también que fueran más acogedores, de tal manera de un poco protegerla en este cambio.” (Entrevistada 3, cuerpo docente)

“Nosotros tenemos como reuniones una vez al mes, tenemos reunión con el rector, y más de una vez al mes con la coordinadora del ciclo, con la psicóloga del colegio, o sea son... ya no necesitamos credencial pa' entrar al colegio porque ya es como [ríe] vamos a cada rato al colegio. Pero eso también ha ayudado mucho a que esté Emiliana esté bien cuidada”. (Grupo focal apoderados).

Incluso, algunos establecimientos crearon protocolos para sistematizar la experiencia vivida y mejorarla en caso de que en el futuro volvieran a realizar acompañamientos a estudiantes trans (Entrevistado 2, cuerpo docente).

“[Entrevistadora:] ¿ahora sí existe un protocolo? [Entrevistado 2:] Ahora sí existe uno. [Entrevistadora:] ¿Qué dice más o menos el protocolo? [Entrevistado 2:] Existe uno y sabemos que desde el día uno eso [proceso de transición social de género] se tiene que hablar con el curso, eso es súper importante. En lo que quedamos un poco al debe fue -y eso también lo fuimos corrigiendo en el camino- fue hacer lo mismo con los apoderados, eso como que nos quedó ahí, como la mesa un poco coja. (...), y previo a eso, esto fue conversado con la Amelia.” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

Por lo tanto, cuando las autoridades escolares decidieron acompañar la transición de estudiantes trans, se produjo una suerte de reordenamiento del sistema de sexo-género, incorporándose la transgeneridad como una categoría más y, por lo tanto, validándola dentro del nuevo orden legítimo al interior de la comunidad educativa. De este modo, se reforzó a través de aquella acción de acompañamiento la conducta de respeto e integración de estudiantes trans, no obstante, como señalé anteriormente, no la garantizó.

3. Instituciones educacionales binarias: segregación institucional, espacial y simbólica-social por sexo-género

Los establecimientos educacionales poseen una estructura institucional binaria expresada en la segregación por sexo-género, tanto a nivel institucional, espacial como simbólico-social. Aquello tiene un correlato en la práctica educativa y la representación de lo social reforzando el binarismo de sexo-género sustentado principalmente en los genitales. A partir de las entrevistas, agrupé en tres las formas de segregación más frecuentes y dolorosas para estudiantes trans: a) composición de matrícula escolar segregada por sexo legal, b) segregación espacial al interior de los establecimientos educacionales, cristalizada en el baño, c) símbolos sociales que reproducen roles y estereotipos de sexo-género.

Con relación a la a) composición de la matrícula escolar segregada por sexo legal, cuando estudiantes trans estuvieron en espacios educativos donde sólo se permitían estudiantes de un solo sexo, la experiencia fue negativa.

“Era terrible, yo era la única mujer entre 40 hombres... era terrible.” (Lucía).

“El colegio tenía salas de hombres y salas de mujeres y nosotros [ma-padres] teníamos la secreta esperanza de que la sala de hombres le ayudara [a desarrollar su masculinidad] (...) bueno, eso no ocurrió.” (Grupo focal apoderades).

Aquellas estructuras institucionales binarias reproducen discursos y prácticas que naturalizan la existencia de sólo dos géneros posibles (hombres/mujeres), los que se educan en espacios distintos para reproducir la diferenciación de roles y estereotipos, limitando el desarrollo de les niñas y jóvenes como sujetos. Dicha diferenciación resulta aún más angustiante cuando la educación enfocada en enseñar “cómo ser hombres” o “cómo ser mujeres” no tiene un correlato con el género sentido, como es el caso de estudiantes trans.

Con relación a la b) segregación espacial al interior de los establecimientos educacionales, el baño constituyó un espacio de radicalidad del binarismo de sexo-género sustentado en la genitalidad y, en consecuencia, un lugar a evitar por les estudiantes trans.

“[Fabiola]: Al baño nunca entré. (...) yo nunca entré al baño. [Entrevistadora]: ¿Y cómo hacías pipí? [Fabiola]: Me aguantaba... hasta la casa. [Entrevistadora]: ¿Todo el colegio? [Fabiola]: Todo el día, desde las ocho hasta las dos, porque esa era la jornada de básica. Nunca entre al baño de hombres. Al baño de niñas menos, obvio.” (Fabiola).

“[Madre de Micaela:] La Micaela pasaba escondida entremedio de todas sus amigas para entrar al baño, entonces eso tiene que cambiar.” (Micaela).

La sensación de radicalidad del binarismo de sexo-género cristalizado en los baños no cambió posterior al tránsito social de género. En general, las autoridades de los establecimientos educacionales ofrecieron a les estudiantes trans decidir entre usar el baño de su género sentido o el de les profesores. La mayor parte de las veces se utilizó, en un comienzo, el baño de profesores como baño temporal y de transición y, posteriormente, el del género sentido. El reemplazo total de baños binarios por baños sin distinción de sexo-género no constituyó una alternativa, según entrevistades de cuerpos docentes.

Dentro del alivio de dejar de entrar al baño de un género no sentido, el uso del baño de profesores reforzó, por una parte, la idea de “ser distinto a les otros estudiantes” y, por otra parte, provocó muchas veces miedo a que otros estudiantes cis descubrieran que eran trans, sobre todo cuando no se visibilizó esta temática.

“yo tenía que entrar al baño de los profesores, entonces igual era incómodo.” (Cristóbal).

“Igual tengo un poco de miedo del baño porque son todos cerrados, pero abajo se ve si estás sentado o parado.” (Cristóbal).

“[Ojalá los baños] tengan las puertas cerradas por arriba porque a veces también se meten y miran por arriba.” (Micaela).

Por parte de los cuerpos docentes se expresó una constante inquietud por resolver el “tema baño”. Las mayores preocupaciones se vincularon con evitar conflictos con apoderades que

preferieran baños binarios; la pérdida de control -como autoridad heteronormada- de lo que ocurriera al interior de los baños; y la utilización de duchas y camarines como espacio compartido entre cis y trans del mismo género y “distintos cuerpos”. De este modo, el baño binario se constituyó como un espacio de gestión de los cuerpos, reforzando la idea de que existen “cuerpos incorrectos que esconder y/o avergonzarse” y “cuerpos correctos y mostrables”. A pesar de ello, les estudiantes cis no mostraron mayores preocupaciones por compartir baño con estudiantes trans.

“El día que dijeron que ya Valeria era Valeria y le contaron el cuento a los niños y todo, lo primero que hicieron sus compañeras fue llevarla al baño, que no lo conocía. Entonces la llevaron al baño y se lo mostraron, así como “vamos al baño todas juntas, porque la Valeria tiene que saber ahora dónde va a ir al baño”. Y todo fue como súper natural, la tía [profesora] no preparó eso, no dijo que la llevaran al baño, fue cosa como... lo primero que se les ocurrió a las niñas fue “¡el baño!, tiene que conocerlo pa’ que no se vaya a perder””. (Grupo focal apoderades).

La cita anterior ilustra la radicalidad de binarismo de sexo-género que se cristaliza en el baño. De esta forma es comprensible que, por mutuo propio, las compañeras cis de Valeria la inviten a conocer el baño de niñas, a modo de invitación al mundo femenino y como muestra de reconocimiento de ella como mujer.

El hecho de que los establecimientos educacionales autorizaran a sus estudiantes cis y trans a ir al baño según su género sentido, les validó y reconoció como sujetos, lo que fue valorado por ellos. Sin embargo, el respeto por la identidad de género sigue siendo soportado en el binarismo: baños de hombres y de mujeres. Butler (2007) señala que no se puede pretender modificar el sistema de sexo-género utilizando sus propias reglas. En consecuencia, critica las categorías de identidad que generan, naturalizan y reproducen las estructuras de sexo-género dominantes, como el concepto de género y sus ramificaciones, como mujer y hombre. En este sentido, se continuó validando el baño como espacio de control de identidades y expresiones de género binarias y cisnormativas, obligando a cambiar una categoría (hombre/mujer) por otra (hombre/mujer), pero no su cuestionamiento o rebelión contra éstas.

Por último, existieron c) símbolos sociales, como el uniforme escolar y los actos escolares, que reprodujeron roles y estereotipos de sexo-género. Algunas estudiantes indicaron que el uniforme sin distinción de género -como los buzos o uniformes deportivos- eran de gran agrado, pues dejaba de existir una diferenciación marcada entre hombre y mujer, en contraste con el uniforme tradicional. Asimismo, les estudiantes recordaron los actos de colegios como situaciones desagradables por la marcada división de roles según sexo-género binario, fundamentalmente en las presentaciones de bailes.

En síntesis, por lo general les estudiantes trans valoraron la idea de supresión de la segregación y/o distinción de sexo-género, tales como composición de matrícula, espacios como el baño y símbolos binarios como el uniforme y actos escolares. No obstante lo anterior, y a pesar de que en algunas comunidades educativas se reflexionó acerca del alcance del binarismo de sexo-género expresado en diversas dimensiones de la vida estudiantil, la mayoría de las comunidades educativas no realizaron modificaciones en este asunto.

CAPÍTULO 2: RELACIONES SOCIALES ESTABLECIDAS ENTRE ESTUDIANTES TRANS Y ACTORES CISGÉNERO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las relaciones establecidas entre los actores de la comunidad educativa constituyeron una parte importante de la experiencia escolar. Como expliqué en el capítulo 1, las respuestas de las autoridades escolares fueron complejas, coexistiendo simultáneamente elementos de integración y rechazo hacia estudiantes trans. En coherencia con lo anterior, las relaciones generadas dentro de comunidades educativas tampoco fueron de un solo tipo. A continuación, profundizaré en las relaciones establecidas entre estudiantes trans y los tres grupos que conforman la comunidad educativa cis: estudiantes, cuerpo docente y apoderados. Para concluir el capítulo, describiré los mecanismos de respuestas y/o resistencias de estudiantes trans ante las situaciones de violencias transfóbicas.

1. Relaciones establecidas entre estudiantes cis y estudiantes trans

Por estudiantes cis me refiero a niñas y jóvenes cis que comparten el mismo establecimiento educacional que estudiantes trans. En los relatos de los estudiantes trans, los estudiantes cis que pertenecían a sus mismos cursos cobraron mayor protagonismo que quienes pertenecían a otros cursos, debido a que compartían más tiempo juntas. A continuación, presento distintos tipos de relaciones que se establecieron entre éstos estudiantes durante la convivencia escolar.

Convivencia escolar y la naturalización de un ambiente hostil

La percepción de tener una buena convivencia con estudiantes cis estuvo íntimamente vinculada con la ausencia de malos tratos.

“[Entrevistadora]: ¿y en el equipo de fútbol te apoyan también? [Tomás]: Sí, me dicen Tomás *incluso*” (Tomás).

“El curso lo tomó bien porque no me hicieron bullying.” (Fabiola).

Es decir, la convivencia respetuosa no fue concebida por los estudiantes trans como la *normalidad*, por el contrario, las actitudes transfóbicas fueron consideradas conductas esperables o entendibles. Estudiar en un ambiente de convivencia escolar libre de malos

tratos y/o discriminaciones arbitrarias es un derecho de les estudiantes, y debe ser garantizado por les educadores y los manuales de convivencia de las escuelas y liceos del país (MINEDUC, 2013a; MINEDUC, 2013b; MINEDUC, 2015b; MINEDUC, 2016; Superintendencia de Educación, 2017). A pesar de ello, la gran mayoría de les estudiantes trans indicaron que, al hacer pública su identidad de género, sintieron miedo por la reacción que tendrían sus compañeres cis.

“Yo antes tenía miedo de que mis compañeres no me aceptaran.” (Cristóbal).

Muches de elles pensaron que les rechazarían y se sorprendieron cuando obtuvieron respuestas positivas. Aquel miedo al rechazo tiene sustento en datos sobre violencia escolar contra estudiantes homosexuales y trans: un 94,8% de estudiantes pertenecientes a la disidencia sexual y/o de género encuestades han escuchado comentarios homotransfóbicos en sus establecimientos educacionales (Todo Mejora, 2016). Posterior al período de “noticia” sobre la visibilización de estudiantes trans, la transgeneridad pasó a segundo plano, siendo una característica hecha cotidiana u olvidada por estudiantes cis.

“De hecho el otro día estaba hablando con una compañera, y le dije “no, yo tuve suerte de elegir mi nombre” o algo así, y me dijo como “ahhh, elegir tu nombre [incrédula]” y como que se puso a reír, y le dije “¿por qué te reís?” y me dijo “porque tu mamá te lo eligió po”, y yo le dije “no, acuérdate que no”, y me dijo “ah, verdad”” (Lucía).

El género está impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia del género (triada dominante sexo-género-expresión de género). No obstante, el género, al ser una construcción cultural, no carga con un destino inevitable como señala aquella triada dominante. Según Butler (2007), el mejor mecanismo de mantener la estabilidad del marco binario de sexo-género es instalándolo en el campo prediscursivo. En consecuencia, es allí donde se han edificado las predeterminaciones identitarias en función del sexo y consecuente género (mal)asociado, como si se tratara de un sino.

En este sentido, resulta interesante cómo la construcción cultural del género puede ser desaprendida -como se ilustra en la cita anterior-, cotidianizando la transgeneridad de la estudiante a pesar de no plegarse a las normas de sexo-género dictadas por la triada dominante sexo-género-expresión de género. No obstante, cabe señalar que al mantener

las categorías binarias de sexo-género hombre-mujer, no habría una modificación completa del campo prediscursivo, pues se permutaría una categoría binaria de género por otra, sin que opere un cuestionamiento del sistema de sexo-género como tal: se alteraría la concepción sobre la triada dominante y su coherencia interna (sexo-género-expresión de género), pero no del binarismo de sexo/género (hombre-mujer).

Mecanismos de violencias transfóbicas: identificando el *modus operandi*

Para describir las relaciones de transfobias explícitas experimentadas por estudiantes trans, utilizo las mismas preguntas para todos los actores (principalmente estudiantes y docentes cis), referidas al quiénes las ejercen, en qué contextos y cómo, con el fin de entender mejor las dinámicas de violencias, y similitudes y diferencias entre actores.

Según los discursos de estudiantes trans, los compañeros cis que fueron agentes de situaciones de transfobia pertenecían a su mismo curso y, a veces, a cursos mayores. Por lo general, los hombres cis tuvieron un mayor protagonismo como agentes de transfobia que las mujeres cis. Esto concuerda con la validación social de estereotipos de género y educación sobre el “ser hombre” y “ser mujer” que asocia la masculinidad hegemónica con el ejercicio legítimo de la violencia y la agresividad (Espinar, 2007). Los colegios, en general, refuerzan aquella reproducción de estereotipos de género, por ejemplo, permitiendo un menor número de “conductas agresivas a las niñas que a los niños y a éstos se les permite participar más en juegos violentos” (López, 2003 en Espinar, 2007, pág. 33).

Según las experiencias relatadas por los propios estudiantes trans, a pesar de que los contextos donde recibieron violencias transfóbicas por parte de sus compañeros cis fueron múltiples, hubo ciertas generalidades: fueron a diario, al interior de la sala de clases, la mayoría de las veces en frente de compañeros cis y en otras oportunidades a solas, y tanto al frente como a escondidas de los docentes. Cabe destacar que el respaldo institucional fue significativo, pues los establecimientos educacionales que proclamaron no permitir los actos transfóbicos produjeron un ambiente de mayor seguridad para los estudiantes trans que los que no reaccionaron frente a éstos.

Con relación a las formas de violencias transfóbicas, éstas respondieron al despliegue del dispositivo de sexo-género y su función de disciplinamiento y castigo hacia personas con

identidades y/o expresiones de género no dominantes. Los distintos mecanismos formaron cuatro grupos: a) acoso estudiantil en base a la observación, b) violencia transfóbica verbal, c) violencia transfóbica física y d) reproducción de estereotipos de género. Aquellos mecanismos se basaron en hacer sentir *diferentes* con una carga negativa a las personas trans, por ser trans.

a) Estudiantes mujeres-trans tanto de enseñanza básica como de media, fueron acosadas por estudiantes hombres-cis de otros cursos, por lo general mayores, quienes iban a observarlas en los recreos para “ver cómo eran”, según relatan las mismas estudiantes y una docente. Por lo tanto, este tipo de violencia se basó principalmente en la *intriga* de los acosadores cis frente a la transgeneridad. Además, muchas de ellas fueron hostigadas a través de redes sociales, recibiendo burlas e insultos de compañeros cis a través de estos medios.

“En un principio, la primera semana [después de realizar la transición social de género], vinieron más niños grandes a mirar quién era este nuevo personaje.”

(Entrevistada 3, cuerpo docente).

b) Según los relatos de estudiantes trans, las formas de transfobia más frecuentes fueron las burlas e insultos verbales. Aquello se condice con otras investigaciones como la de Cáceres (2011) y Todo Mejora (2016), afirmando esta última que alrededor del 90% de las prácticas transfóbicas en los liceos de Chile son verbales. La violencia verbal se centró en atentar, a partir de los ideales de género dominantes, contra el *ser* y la *expresión del ser* de personas trans, ridiculizando y negando el género sentido. Es decir, quienes violentaron se centraron en la *indignación* que les provocaba la “desobediencia” de la normatividad del sistema de sexo-género por parte de les estudiantes trans.

“Siempre ella [compañera de curso] como que se enoja y saca lo mío [transgeneridad], siempre es lo primero que saca, no puede decir "tonta", no. Me tiene que sacar eso, siempre, siempre, siempre. Y todos los años. (...) "él es hombre no es mujer", "es travesti".” (Micaela).

“[Federico] le hizo un comentario a un compañero “ah, estai enojado, déjate de molestar”, y él le dijo “ah que te creís niño” en frente de todos, y “te hacís pasar por

niño”, ¿cachai?¹⁵, y al final como que eso termina siendo como lo que más le duele, creo yo, como a alguien que es trans porque si no está el reconocimiento del grupo como que generalmente como que te invalida.” (Grupo focal apoderades).

c) También hubo casos de situaciones de violencias transfóbicas física acompañada de verbal. Si bien este tipo de violencia fue el menos común, cabe destacar que -como expondré más adelante- por lo general, les estudiantes trans tuvieron una actitud pasiva ante las violencias, lo que eventualmente pudo haber evitado más situaciones de violencias físicas al interior de la comunidad educativa. Dicho esto, los golpes fueron acompañados por el tipo de violencia verbal explicado en el punto (b). La radicalidad de la violencia permite señalar que existió *enfurecimiento* ante la “subversión” del régimen cisnormativo. Así, Micaela (14 años) relata:

“ella [estudiante cis] va y me agarra de aquí atrás, y le digo "oye, suéltame" y me hace así “pah” [sonido de golpe] y le digo a mi compañera "oye, me tocó las pechugas, que tenga cuidado", y me dice "¿qué?, esas no son pechugas, son bíceps, pectorales", algo así me dijo, "yo tengo pechugas, tú no"”. (Micaela).

Asimismo, la madre de Luna relató que, cuando iba al jardín, un compañero de cuatro años le dio un golpe de puño a su hija por tener artículos que, bajo los estereotipos de género, eran “de mujer”:

“Ella había empezado a llevar elementos como, por ejemplo, las colaciones, no sé, un yogur que tenía una carátula de princesa o de *Hello Kitty*, se había empezado a atrever. (...) [El niño agresor] le dijo: “suelta eso que es de niña”, y ella [Luna] no le dijo “soy niña” porque todavía no estaba en el proceso, pero le dijo: “bueno, pero a mí me gusta”, esa fue su respuesta, y él le dijo: “pero eso es de niña, suéltalo” y, como no lo soltó, le pegó en la espalda, e igual le dejó una lesión fea, no fue sólo pegar.” (Grupo focal apoderades).

d) Por último, existió otro tipo de accionar que, a diferencia de los ya revisados, tuvo un sustrato implícitamente opresor. El trato de les compañeres cis hacia estudiantes trans, a veces, estuvo marcado por una excesiva feminización o masculinización, cayendo en un trato poco natural y forzado, reforzando estereotipos de género a través de la forma del habla. Por

¹⁵ ¿Entiendes?

lo tanto, este tipo de violencia nació desde la necesidad de reproducir la normatividad del binarismo de sexo-género, encasillando en una de las dos categorías supuestamente existentes. Les opresores presentaron *ansiedad* por binarizar según estereotipos de género.

“Las compañeras como mujer, fue como más fácil. Para una mujer fue como más fácil, pero aun así era como diferente. Era como que "ay sí". Era como que, me trataban como niña, pero como que lo exageraban, ni siquiera como... por ignorancia. Eso también era como que incómodo. Era como que "no me hablé" así, háblame como a cualquier niña no más, como le hablai' a los demás". [entrevistadora]: "hablar así", ¿cómo? [Fabiola:] como cuando hablai' molestando a un gay.” (Fabiola).

Probablemente, en el caso de los estudiantes cis que tuvieron un trato estereotipado de género con los estudiantes trans lo hicieron para integrarles, pues es justamente la categorización binaria lo que permite sobrevivir en un mundo que produce y reproduce exclusivamente relaciones binarias de sexo-género. Por lo tanto, siguiendo aquella normatividad, si no se es hombre/mujer, entonces la forma de integración es a través del opuesto binario mujer/hombre.

Sin embargo, el trato diferenciado sólo por ser trans concurre en *transgenerizar* a le sujeto, es decir, resaltar el *ser trans* como la principal y única característica, reduciendo su complejidad humana: se trata de una estigmatización. Además, no permite experimentar el género de forma libre, sino que obligando una re-categorización dentro del mismo sistema binario de sexo-género. Debido a aquella estigmatización y opresión la reproducción de estereotipos de género cabe dentro de las relaciones sociales atravesadas por las violencias entre estudiantes cis y trans, a pesar de que sea indirecta. En este sentido, analizo los cuatro mecanismos de transfobia escolar entre estudiantes cis y trans juntos, pues responden a lógicas similares a pesar de que el punto d) no se ejerza de forma directa como el a), b) y c).

Cuando una persona carga un atributo que lo diferencia de los demás de forma “no deseable”, según Goffman (2006) queda inhabilitado de una plena aceptación social, debido a que se le deja de ver como una persona total y corriente, reduciéndola a un ser menospreciado e inficionado. Cuando aquello sucede, se trata de un *estigma*. El estigma corresponde a un atributo profundamente desacreditador, que se expresa relacionamente: queda en exposición cuando interactúa una persona que no lo carga con una que sí lo hace, pues ese atributo

interferirá en la interacción de ambas, confirmando la “normalidad” (estereotipo) de una de las partes, como por ejemplo la cisgeneridad, y el estigma (atributo) de otra de las partes, como por ejemplo la transgeneridad.

Bajo este panorama que divide entre “normales” y “anormales” según los grados de subyugación ante el sistema de sexo-género, les niñas y jóvenes cis aprenden a “disciplinar” a otros compañeros según este dispositivo tal como se les enseñó a ellos a respetarlo. Es tan fuerte la socialización primaria y secundaria con relación al sistema de sexo-género, que intriga (caso “a”), indigna (caso “b”), enfurece (caso “c”) y genera ansiedad (caso “d”) la subversión contra los regímenes cisnormativos, binarios y heteronormados, como el caso de estudiantes trans. Las violencias tienen como sustento la desigualdad estructural de privilegios que posiciona a personas cis sobre personas trans, y surge desde el miedo del grupo privilegiado por ver amenazado el sistema de dominación (de sexo-género) que les permite ostentar y reproducir privilegios. Es decir, las violencias transfóbicas actúan como mecanismos que refuerzan los límites del sexo-género binario que permite a un grupo gozar de privilegios (Puche *et al*, 2013).

Entonces, el carácter explícito de la transfobia actúa, por una parte, sobre las personas directamente violentadas y estigmatizadas, quienes reciben este castigo por potencialmente subvertir el orden de sexo-género hegemónico y, por otra parte, funciona como acto ejemplificador para los grupos sociales cis, demostrando el castigo social de cargar el estigma de pertenecer a la *diferencia*, para justamente evitarla (Duarte, 2005; Puche *et al*, 2013).

Respuesta de estudiantes cis ante la transfobia de la comunidad educativa

En ciertas ocasiones, les jóvenes trans entrevistadas naturalizaron el rechazo y/o discriminación por parte de compañeros cis, por expresiones de género andróginas e identidades de género no cisgénero.

“La cosa es que yo entré ahí [al liceo], yo igual entré con el pelo corto, con un uniforme que era... de hombre... o sea, era un buzo, yo nunca ocupé pantalón ni camisa, pero era un buzo de hombre, bien masculino, suelto así. Entonces, que llegue alguien así, sin pintarse, sin nada, el pelo corto, y que diga que se llama Fabiola, igual es como complicado para los compañeros y es entendible. Entonces,

no me hicieron bullying nunca, pero siempre estuvo eso como de "no sabemos cómo tratarla", me miraban raro. Y es entendible, no los juzgo, porque si yo hubiera estado en el papel de ellos y llega alguien, o sea, con esa apariencia, diciendo que... igual hubiera sido como chocante, igual como si no sé del tema, entonces, por ese lado fue igual como que fue pucha, pero igual como que lo entendía." (Fabiola).

“Mi amigo, con el que me junto ahora, está en un grupo del curso [perteneciente a ex liceo], son como seis niños más del curso, y como que me invitaron a mí y yo no sabía si ir o no porque igual, que me vieran así y todo, igual fuerte. (Lucía).

Bourdieu incorpora la noción de *violencia simbólica* para hacer referencia a aquellos tipos de violencias que no se perciben como tal, pues se sustentan en expectativas colectivas socialmente inculcadas (Fernández, 2005). De este modo, les estudiantes trans se reconocieron y juzgaron a partir de la normatividad dominante de sexo-género y, desde esa posición, naturalizaron y comprendieron el cuestionamiento de sus compañeres cis hacia sus cuerpos e identidad de género.

En el mismo sentido, les estudiantes trans otorgaron un valor especial a les estudiantes cis que les brindaron apoyo y contención. Por lo general, aquellas amistades continuaron luego de que les estudiantes violentades se cambiaran de establecimientos educacionales.

“[Entrevistadora:] ¿pero tenía igual como no sé, gente que te apoyara? Un amigo, de ese curso. Y, o sea, es con él que todavía me junto ahora” (Lucía)

“[Entrevistadora:] ¿Cómo es la relación que tienes con ellos [amigues de colegio transfóbico] ahora? [Tomás:] Todavía hablamos, por Facebook¹⁶. Todavía los tengo en Facebook y hablamos de vez en cuando, y eso. [Entrevistadora:] ¿y qué significaron para ti en ese momento? [Tomás:] Más que compañeros, fuimos como hermanos” (Tomás).

No obstante, dentro del mismo contexto algunos estudiantes trans experimentaron la inacción de otros estudiantes cis que consideraban sus amigues frente a las situaciones de transfobia, fracturándose aquellas amistades por considerarlas cómplices de les agrosores.

¹⁶ Red social

“[Entrevistadora:] y ahí tus amigas con las que te juntabas, ¿qué hicieron?
[Cristóbal:] Nada (...) [Entrevistadora:] ¿dejaron de ser tus amigas? [Cristóbal:]
Sí.” (Cristóbal).

Al respecto, según la encuesta de Todo Mejora (2016), sólo el 27,9% de les estudiantes LGBTIQ+ indicaron que sus compañeros intervinieron “siempre” o “con frecuencia” cuando escucharon insultos hacia ellos por su expresión de sexo-género. Una de las razones por las cuales estudiantes cis no defienden a estudiantes trans frente a maltratos, se debe al miedo del efecto de “contagio” del estigma. Es decir, el miedo a que defender a la persona estigmatizada conlleve una posterior represalia social traducida en el peligro de ser acosado.

Aquello tiene como consecuencia, por una parte, la profundización del maltrato transfóbico a partir de la legitimación dada por el silencio cómplice y, por otra parte, el paulatino y creciente desempoderamiento de la víctima, por lo que se torna cada vez más difícil enfrentar la discriminación debido al círculo vicioso de ausencia de resistencia social ante las transfobias. Además, las relaciones entre estigmatizados y “normales” suelen producir en la persona que carga el estigma una sensación de inseguridad, pues la conciencia de ser considerada como “inferior” la deja expuesta a mayores prejuicios y mayores condenas sociales. Como consecuencia de lo recién explicado se genera y reproduce un entorno violento, pues se aprende a encontrar gratificación en la violencia ejercida contra otros -para no ser asociado a aquellos *otros*- y es la sociedad la que enseña esto (Duarte, 2005).

2. Relaciones establecidas entre cuerpo docente y estudiantes trans

Las relaciones entre cuerpo docente y estudiantes trans fueron principalmente de dos tipos: de respeto y aceptación, y de rechazo y violencias. Según Meyer (2009, en Puche *et al*, 2013), el actuar de los docentes tiene condicionantes externos, dados por la falta de compromiso institucional contra sexismo y homotransfobia, y condicionantes internos, relacionados con sensibilidades personales con respecto a la temática. Comenzaré señalando qué entiendo por cuerpo docente, luego abordaré las relaciones de respeto y aceptación, posteriormente me referiré a las situaciones de violencias y, por último, indicaré las respuestas y/o resistencias de cuerpos docentes ante la transfobia escolar.

El cuerpo docente está compuesto por dos subgrupos: autoridades del cuerpo docente y docentes. Las autoridades del cuerpo docente son quienes tienen más atributos para tomar

decisiones dentro del establecimiento escolar y los docentes son quienes tienen contacto permanente con los estudiantes debido a que comparten con ellos diariamente el aula de clases. Estos últimos son quienes generalmente presencian situaciones de transfobia escolar entre estudiantes y/o las ejercen dentro de la sala de clases.

Ciertas relaciones entre estudiantes trans y docentes cis fueron de respeto, apoyo y cariño, dadas tanto por sensibilidades personales de los docentes como por la formación que recibieron en jornadas educativas sobre transgeneridad.

“De hecho una profesora de biología, pasó la capacitación y me llegó con un collar así, así como una cadenita, con mi nombre, que decía “Fabiola”. (Fabiola).

“Los profes me aceptan, todos. Porque el [capacitador] fue a dar una charla al colegio. Todos los profesores, todos, hasta las que hacen el aseo, las tías, también estaban ahí po’”. (Cristóbal).

Los factores que dieron curso a la construcción de este tipo de relaciones fueron principalmente dos. En primer lugar, fue necesario que los docentes reconocieran las identidades de género y nombres sociales y, en segundo lugar, que los docentes explicitaran su apoyo al proceso de transición social de género al interior del establecimiento escolar, instalando un escenario de repudio a las transfobias al interior de la comunidad educativa.

“A nosotros nos permitió mostrar a los *cabros*¹⁷ que el respeto, acompañar al otro, no te hace amigo de nadie, ni de lo trans ni de nadie...” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

“Esa es la postura que yo creo que varios, que la mayoría de los profes tomaron, más que nada, como de acoger y de contener y de que se sintiera lo más cómoda posible. (...) En general, se ve que hay una acogida, se subieron a la micro del colegio, en el fondo.” (Entrevistada 3, cuerpo docente).

En la primera cita se ilustra que el respeto es algo que se enseña y se practica, reforzando aquella idea indicando que la amistad no es un deber, pero el respeto sí. Esta forma de enfrentar la diferencia dentro del estudiantado sienta el precedente de no permitir

¹⁷ Muchachos.

discriminaciones de cualquier tipo, o en su defecto, contra las faltas de respeto. Asimismo, en la segunda cita, se creó el mismo escenario de repudio a las transfobias, pero al interior del cuerpo docente, ilustrado en la expresión que utiliza la entrevistada 3 “se subieron a la micro del colegio” refiriéndose a la entrega de contención y acogimiento de le estudiante trans al interior del establecimiento educacional.

Con respecto a las situaciones de violencias entre cuerpo docente cis y estudiantes trans, es necesario diferenciar entre las situaciones de violencias perpetuadas por generaciones mayores y las co-generacionales. El acoso escolar o *bullying*, según el MINEDUC (2011), tiene tres características principales: se produce entre pares, se caracteriza por abuso de poder e imposición de criterios unidireccionalmente y es sostenido en el tiempo. Por su parte, los adultos testigos de violencia escolar deben tener un rol activo en la defensa de la persona violentada, pues de otro modo aportan a reforzar la situación de abuso. El MINEDUC (2013b) agrega que las agresiones (verbales o físicas) perpetuadas desde adultos a estudiantes se consideran *maltrato infantil*, por lo que estos actos deben recibir sanción según la legislación vigente en el país y no según el Reglamento de Convivencia.

Pese a lo anterior el 59,9% de los estudiantes disidentes sexuales y/o de género encuestados han escuchado comentarios homotransfóbicos por parte de funcionarios no docentes y/o docentes del liceo (Todo Mejora, 2016); es decir, el 59,9% de estos estudiantes han recibido maltrato infantil en sus recintos educacionales.

Las situaciones de discriminación y violencias transfóbicas propiciadas por docentes cis tuvieron algunas características en común y otras particulares, no obstante, las agrupé en dos: producto de la ignorancia acerca de la transgeneridad, constituyendo violencias indirectas y producto de intencionalidad de generar daño, constituyendo violencias directas y, en su defecto, maltrato infantil.

Violencias transfóbicas indirectas

Las violencias indirectas, producto de la ignorancia, las agrupé en tres, constituyendo en primer lugar a) las situaciones de violencia producto de la interiorización y automatización de la cisnormatividad y binarismo de sexo-género, en segundo lugar, b) los prejuicios

producto de la ignorancia y, por último, c) la indiferencia por parte de los docentes cis hacia los estudiantes por ser trans.

a) Según los estudiantes, los actos de malos tratos, discriminación y/o violencias transfóbicas que fueron sin intención, se sustentaron en la falta de cuidado y/o ignorancia de que el acto dañaría, significándolos como errores puntuales. Por lo general, fueron perpetrados por docentes que les respetaban e incluso sentían cercanía y cariño por ellos.

“Me dolió un poco lo que me dijo [la profesora], pero supuestamente mi mamá me dijo que no era en el sentido de que me quería hacer daño (...) pero a mí me dolió. Pero mi mamá me dice que quizás lo hizo sin pensar. Porque la miss, se llama [nombre], la miss [nombre] me quiere hartito.” (Cristóbal).

Las violencias transfóbicas perpetuadas por docentes cercanos y respetuosos respondieron, en general, a la naturalización del sistema dominante de sexo-género el que en sí mismo es violento, generando situaciones de invisibilización y pretensión de anormalidad de la transgeneridad. Los sistemas de dominación están tan automatizados que la voluntad de respeto y cariño no siempre fueron suficientes.

b) Por otra parte, los docentes cis revelaron diversos prejuicios con relación a sus estudiantes trans, los que se pueden agrupar en tres. El primero radicó en buscar razones que justificaran la transgeneridad, patologizando el tránsito social de género en vez de asumir la diversidad de los grupos humanos.

“Algunos [de mis colegas] pensarán que es un trastorno y no porque lo encuentren un enfermo, y no porque no lo apoyen, todos lo han apoyado, pero pienso que piensan “chuta, algo se echó a perder”, “hay un daño, en el fondo, esto es el origen de un daño emocional”. (Entrevistada 1, cuerpo docente).

El segundo consistió en la existencia de celos en acompañar el proceso cuando los estudiantes eran pequeños, bajo el supuesto de que podría más adelante cambiar de opinión.

“La profesora igual me decía: “sí, efectivamente yo veo esto, pero es muy pequeña como para decidir.” (Grupo focal apoderadas).

“A mí en lo personal, en un principio me costó, desde el día uno que llegó a primero y nunca me había tocado tan chico, “no” -decía yo-, “mejor no”, “yo creo que quizás

no, este todavía puede...”. Y sacábamos la estadística, “puede, a lo mejor, llegar a los nueve años [y arrepentirse]” (Entrevistada 3, cuerpo docente).

El tercero fue responsabilizar los malos rendimientos y comportamientos escolares a la transgeneridad de le estudiante, sin considerar que son características transversales a todo el estudiantado (cis y trans).

“Ella siempre ha sido inquieta, y estuvo, cuando estuvo deprimida -me decía la sicóloga- fue cuando estuvo tranquila. Entonces, nuevamente surge el tema trans. Porque nos han citado a muchas reuniones, entonces bueno ya la última reunión fue “bueno ya, no será que esta cosa de lo trans, ¿no será que ella es niño y no es niña?” (...) como la Juli se ponía disruptiva, entonces lo disruptivo les sonaba a que en el fondo era niño, no era niña.” (Grupo focal apoderades).

En los prejuicios recién presentados domina la idea de que la transgeneridad tiene razones exógenas y se consideraría positiva una transición “de vuelta” a la cisgeneridad. Es decir, subyace la idea de que la transgeneridad *es corregible, mejorable, algo pasó para que fuera así, no es normal, podemos ayudarle a cambiar*, etc. Ante aquella búsqueda de explicaciones, domina la idea de una supuesta naturalidad de la cisgeneridad. Al respecto, Lamas (2000b) considera urgente comprender cómo se ha articulado y cómo funciona la lógica del género para derribar sus consecuencias más nefastas. Para ella, éstas son el sexismo -entendido como la discriminación basada en el sexo- y la homofobia -entendida como el rechazo irracional a la homosexualidad-. A estos, me parece pertinente agregar la transfobia y entenderla, en consecuencia, como el rechazo irracional a la transgeneridad.

La comprensión del género y sus “nefastas consecuencias” radican, para la autora, en la naturalización de la subordinación femenina y de la heterosexualidad, por lo que, a esto, me parece pertinente integrar la cisgeneridad. En este sentido, el problema no recae en la pregunta sobre si las identidades trans tienen “un problema” o si son “corregibles”, sino que sobre la articulación y funcionamiento de las estructuras que dan forma al poder genérico hegemónico, en este caso, lo masculino, heterosexual y cisgénero. Por lo tanto, sobre este último punto es pertinente reflexionar, sobre cómo se construye el poder y la dominación que relega a algunas identidades y privilegia a otras; y no sobre por qué existen diversas identidades.

c) El silencio cómplice institucionalizado (revisado en el capítulo 1) tuvo un correlato en el actuar de los docentes al interior de la sala de clases, expresado en la indiferencia y desdén hacia los estudiantes trans, ignorándoles e invisibilizándoles como personas.

“[Durante las clases] como que me ignoraban” (Tomás)

“Eran como indiferentes conmigo. Como que me hablaban para lo que me tenían que hablar y sino nada. Nunca se sabían mi nombre, ninguno, como que era muy invisible.” (Lucía).

Cabe mencionar que los docentes también pueden ser agentes de discriminación y violencias de forma indirecta, por ejemplo, al ridiculizar, manifestar sarcasmo y/o manifestar actitudes negativas -como la indiferencia e invisibilización- hacia alguna estudiante; pues con estos actos abre la posibilidad de que otros estudiantes utilicen aquel trato como excusa para maltratar a dicha estudiante (MINEDUC, 2011). Otras veces, los docentes optaron por ignorar y guardar silencio ante los actos transfóbicos generados tanto por estudiantes cis como por personas cis del cuerpo docente.

“Antes, cuando me molestaban, los profesores estaban ahí mismo cuando me decían cosas y ellos no decían nada” (Micaela)

“[Entrevistadora]: ¿y los profes no hacían nada? [Cristóbal]: No, porque los profesores también eran cerrados de mente.” (Cristóbal).

La pasividad es la reacción más común del mundo adulto ante situaciones de transfobia en el liceo (MINEDUC, 2015b; Ponferrada y Carrasco, 2008; Todo Mejora, 2016), pues son consideradas prácticas normales y ordinarias “propias de jóvenes”. De los estudiantes disidentes sexuales y de género que reportaron haber escuchado comentarios homotransfóbicos en el liceo en presencia de adultos, sólo el 22,8% indicó que ellos intervinieron siempre o con frecuencia, mientras que el 36,1% indicó que ellos *nunca* lo hicieron (Todo Mejora, 2016).

Las violencias se pueden reforzar, pero también aprender, a través de la socialización en contextos violentos (Wieviorka, 2003). La autoridad educativa que legitima el acto transfóbico a través de su silencio, a su vez, está enseñando a sus estudiantes que la inacción es una opción válida ante la violencia transfóbica, avalando su reproducción.

Violencias transfóbicas directas: identificando el modus operandi

Como indiqué anteriormente, para describir las relaciones de transfobias explícitas experimentadas por estudiantes trans me refiero a quiénes las ejercen, dónde y cómo.

Las personas de cuerpos docentes que establecieron relaciones de violencias transfóbicas con los estudiantes fueron tanto autoridades del cuerpo docente como docentes: algunos fueron directores, inspectores, coordinadores y, en su gran mayoría, fueron docentes. A diferencia de los estudiantes cis, los docentes que ejercieron violencias transfóbicas fueron en su mayoría mujeres cis. Aquello se condice con que la proporción de hombres en el aula es inferior a la de mujeres, teniendo éstas últimas una presencia de un 74% en el año 2014, según el MINEDUC (2017); es decir, habría más situaciones de violencias transfóbicas lideradas por mujeres porque hay más docentes mujeres.

Al igual que otros estudiantes, Tomás señaló que el hecho de que hayan sido docentes quienes lo violentaron y discriminaron por su identidad de género, aumentó el dolor del rechazo.

“Lo que me molestaba era de los profesores. Los profesores son los que más tienen que apoyar a los alumnos y como que no apoyaban entonces... (...) los profesores son el único apoyo que uno tiene entonces que te discriminen ellos es como...”
(Tomás).

Como señalé anteriormente, las agresiones verbales o físicas de una adulta a un estudiante constituyen maltrato infantil MINEDUC (2013b). Además, según el art. 10 de la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009; MOVILH, 2016), el estudiantado tiene el derecho a desarrollarse en un ambiente educativo respetuoso, en el cual se respete su orientación sexual e identidad de género. Lo anterior da cuenta que para que haya un ambiente escolar seguro, las regulaciones normativas no son suficientes.

Los contextos escolares en los que se desarrollaron los actores del cuerpo docente cis para ejercer violencias transfóbicas fueron tanto a solas con estudiantes trans como en presencia de otros estudiantes cis. Para ejercer violencias se necesita de la existencia de sistemas de dominación, los que, a su vez, en sí mismo son violentos.

Las violencias directas (materialización de violencias estructurales e institucionales) son fáciles de identificar debido a que son situaciones de violencias cotidianas y entregan el

mensaje de que las reglas, el poder y el privilegio son ostentados por el grupo dominante de forma legítima, en el marco de la existencia de los sistemas de dominación. Esto sirve para entender las violencias transfóbicas por parte de estudiantes, docentes y apoderados cis contra estudiantes trans; en tanto son grupos cis violentando grupos trans.

Las violencias ejercidas por docentes cis sin presencia de terceras personas gozaron de la falta de testigos, lo que en términos simbólicos, construye un escenario de disputa entre dos actores en distintas posiciones de poder otorgado tanto por el sistema adultocentrista y el de sexo-género: adulte, docente/autoridad y cisgénero versus niño-jóven, estudiante/subordinado y trans. Las desigualdades de poder y la ausencia de testigos de la víctima, disminuyó la capacidad de reacción, resistencia y organización en contra de la violencia, la cual se sitúa en sí misma en un contexto violento, por la desigualdad de privilegios de los implicados.

Por su parte, el acto de transfobia desarrollado en frente de testigos que ostentan privilegios cis tiene la especificidad de buscar que el grupo legitime el acto, en el marco de las relaciones de poder. Foucault (1988), indica que el *poder* es un conjunto de acciones que buscan gobernar y dirigir las acciones de un sujeto libre y las *relaciones de poder* requieren de un "otro", aquella persona sobre la cual se ejerce el poder en busca de una acción determinada, y un campo de reacciones y posibles intervenciones que se enfrentan a una relación de poder. De esta forma, los agresores buscan construir un escenario de legitimidad de sus actos y así dirigir las acciones de grupos cis. No obstante, los grupos cis pueden reaccionar libremente, uniéndose de forma explícita o implícita a la situación de violencia o negándose de participar en ella. Si bien las relaciones de poder no implican represalias, buscan a través de la seducción la orientación de la acción de su "otro", lo cual -como señalé anteriormente-, está dado por la permanencia en la posición de privilegios que ostentan los grupos cis y el miedo al posible "contagio" del estigma.

Los docentes cis utilizaron, en general, cuatro distintas formas para violentar transfóbicamente a estudiantes trans: a) contra la identidad de género, b) contra la expresión de género, c) no empleo del nombre social y, por último, d) obligación de reproducción de roles y estereotipos de género asociados al género asignado al nacer.

a) La primera consistió en exigir a los estudiantes que adoptaran una identidad de género que no sentían, bajo el supuesto de que existen identidades de género “correctas” e “incorrectas” con relación al cuerpo.

“me decía “tu tení que ser mujer, porque así es aquí”” (Tomás).

En consecuencia, al igual como ocurrió en las relaciones de transfobia entre estudiantes, los docentes cis se centraron en ridiculizar y denigrar las identidades de género de los estudiantes trans, a partir de la reproducción de estereotipos de género binarios asociados a cuerpos binarios y cisnormativos fundados en patrones culturales y/o la moral cristiana.

b) Otra de las formas de violencia transfóbica fue no permitir la expresión de género de los estudiantes. De este modo, se actuó burlando y humillando a estudiantes y/o a sus apoderados por expresar el género sentido.

“Me dijo “no, tú sabes acá somos muy abiertos todos”, le dije “ah, qué bueno que son abiertos” –ocupé las mismas palabras de ella-, “¿no que son abiertos?... entonces eso quiere decir que ahora la Julieta puede venir vestida de niña, ¿verdad?” Y ahí me dijo una palabra súper fea, me dijo “no, ¿cómo se te ocurre que un día va a venir de niño y otro de *loca*?”” (Grupo focal apoderados).

La cita recién expuesta permite analizar en distintas dimensiones la transfobia. En primer lugar, la falta de credibilidad que la persona del cuerpo docente tiene en el estudiante y su identidad de género: simplemente no cree que Julieta realmente sea una mujer y es por eso que un día iría de un género (niño) y otro de otro género (niña). Además, al referirse a Julieta se refiere como “*loca*” en vez de “*niña*” (antónimo predilecto de niño), expresión que alude a alguien “que ha perdido la razón” y/o expresión peyorativa de “hombre homosexual afeminado” (Real Academia Española, 2018). Es decir, en la expresión de género se disputa gran parte del rechazo, denigración y burla hacia los estudiantes trans.

c) Muchas veces no se respetó el nombre social, o bien, no se utilizaron los artículos femeninos o masculinos según correspondía a la identidad de género.

“Los profesores fueron como que “ella es la Fabiola, y ella es la Fabiola”. Costó con la profesora de lenguaje, yo estoy segura que me tiene mala [risas], pero con ella costó más, porque como de forma cizañera, a veces como que ¡ups!, se le

escapaba el nombre [legal]. Pero se le notaba que era súper fingido, se le notaba que lo hacía por molestar, estoy segura.” (Fabiola).

Para les estudiantes entrevistades, el respeto del nombre social significó la existencia de respeto por ellos como personas y la no utilización, su desprecio y rechazo. Cuando se nombra a alguien por un nombre equívoco, se le otorga una identidad que no le es propia: en este caso la identidad falsa (nombre legal) fue la aceptada, y la identidad verdadera (nombre social) fue rechazada por algunos docentes. Al respecto, Russell, Pollitt y Grossman (2018) señalan que el uso del nombre social tiene una relación inversamente proporcional con depresiones y pensamientos suicidas. La lucha por el respeto del nombre social es parte de la lucha por el reconocimiento de personas trans.

d) Por último, algunos docentes insultaron a estudiantes trans por tener conductas que, según el sistema de sexo-género, no deberían tener. De esta forma, se les exigió mayor feminidad o masculinidad -dependiendo del caso-, para asegurar la reproducción de roles y estereotipos de género asociados al género asignado al nacer.

“Andaba jugando [fútbol] y de repente me decían, “oye, esos no son juegos de niña, tu tení que ser señorita” ...cosas así.” (Tomás).

De este modo, sin ahondar en las diferencias que el sistema de sexo-género binario y heteronormado interpone al actuar de hombres y mujeres, a les estudiantes trans se les negó actuar bajo los estereotipos esperables de su género sentido, obligándoles a actuar según el género asignado al nacer, negando su identidad de género a partir de su genitalización.

Por lo tanto, se establecieron relaciones de violencias en las cuatro formas revisadas, en tanto se les negó la posibilidad de ser (a y c), expresarse (b) y/o actuar (d) a les estudiantes trans, forzando, doblegando, destruyendo y clausurando todas sus posibilidades (Foucault, 1988), debido a la falta de reconocimiento de ellos como sujetos. A diferencia de las relaciones de poder, en las *relaciones de violencias*, personas, grupos, instituciones y/o el Estado, por separado o simultáneamente, ejercen abusivamente de poder contra alguien, negándole como sujeto. La constitución de le sujeto tiene lugar en las relaciones interpersonales y sociales, y éstas son negadas, al igual que las subjetividades (Wieviorka, 2001), al grado de incluso ocasionar en ellos el sentimiento de culpa por ser agredidos (Duarte, 2005).

A modo de comparación, las relaciones de transfobias que se establecieron con estudiantes trans tuvieron puntos en común y de diferencia entre docentes cis y estudiantes cis. Ambos actores concurren en relaciones de violencias, por ejemplo, al centrarse en violencias verbales con el fin de ridiculizar y/o negar la identidad de género de estudiantes trans. A diferencia de los estudiantes cis, los docentes cis no propiciaron actos de violencia física. Si bien algunos estudiantes trans naturalizaron la violencia transfóbica ejecutada por estudiantes cis debido a la ignorancia sobre el tema, cuando fue ejecutada por docentes cis siempre se condenó, argumentando que el rol de los docentes era protegerles y no transformarse en sus propios agresores.

Respuestas y/o resistencias del cuerpo docente ante la transfobia de la comunidad educativa
Una de las formas de respuestas de los docentes cis frente a las transfobias en el espacio escolar fue la detención de episodios de transfobia. Aquella respuesta fue de gran importancia para los estudiantes victimizados, en especial cuando el contexto escolar naturalizaba las violencias transfóbicas. Micaela recordó que sólo una profesora la defendió de una compañera que la acosaba permanentemente por ser trans.

“Ella [la profesora] como que se involucraba más en esto (...) que los otros profesores. Ella [profesora] era como la que me defendía de ella [acosadora]”
(Micaela).

En otros casos, hubo un actuar colectivo por parte de los docentes para detener las violencias contra estudiantes, lo que se vinculó a una suerte de decisión institucionalizada.

“[Si algune estudiante discriminaba a otre] les citaban a los apoderados y les decían que no tenían que ser así porque todos éramos iguales y cosas así, (...) y si no (...) los echan del colegio” (Tomás).

Ambas alternativas fueron de suma importancia para los estudiantes, quienes al encontrar apoyo en algune docente, sintieron mayor seguridad en el espacio educativo y, sobre todo, mayor confianza en sí mismos.

Otro tipo de resistencias ocurrió frente a la transfobia institucional, específicamente a causa de las normativas y reglamentos emitidos por el MINEDUC. Algunos de los docentes cis,

optaron por cambiar mecanismos o desobedecer en función de respetar a sus estudiantes trans. Algunos ejemplos se remontan al momento anterior de la promulgación de la circular “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (Superintendencia de Educación, 2017), por ejemplo, cambiando los nombres legales de las listas de asistencia escolar por los nombres sociales; mientras otros, a la fecha, siguen constituyendo resistencias, como por ejemplo la modificación de temarios escolares -sobre todo los de biología- con el fin de avanzar hacia la deconstrucción de la cisnormatividad y realizar sus clases desde una perspectiva menos binaria, como profundizo más adelante. Todos estos actos de resistencia y desobediencia fueron valorados por les estudiantes trans.

“Esa vez, estábamos en la lista. Yo salgo como “Cris”, no sale ni “Cristóbal” ni “Cristina”, ni masculino ni femenino, y la profesora que fue a reemplazar me llamó como “Cris”, yo después le dije, “¿miss, le puedo decir una palabrita así en privado?”, y ahí [le expliqué y] me dijo “ah, qué bueno”, y eso. Todo bien. Y yo me reí un poco porque la miss Elizabeth [profesora jefe] le había puesto en la lista la “O” [Cristóbal] [risas]” (Cristóbal).

“Las clases de biología, siempre antes de que surgiera el tema [transgeneridad] era "esto tiene los hombres y esto tienen las mujeres". Y para mí era súper duro... pero [la profesora] no sabía. Y después las clases, de esa profesora, se volvieron súper engorrosas, porque ella había estudiado una carrera con esto y esto, pero como sabía que yo estaba en esa clase, y para no hacerme sentir incómoda, intentaba hacerlo bien, pero explicaba todo mal [risas]” (Fabiola).

3. Relaciones establecidas entre apoderades cis y estudiantes trans

A diferencia de las relaciones establecidas entre estudiantes trans y docentes y compañeres cis, las relaciones entre apoderades cis y estudiantes trans fueron más bien ocasionales y casuales, o bien, intermediadas por el cuerpo docente. En consecuencia, les apoderades -a diferencia del cuerpo docente y compañeres- no constituyeron el centro de las relaciones de integración ni de transfobias dentro de la comunidad educativa.

A continuación abordo, en primer lugar, qué entiendo por apoderades, luego sobre su desinformación, educación y aceptación sobre la transgeneridad, posteriormente las relaciones de transfobia que establecieron algunos apoderades cis con estudiantes trans, para

finalizar describiendo los actos de resistencia de apoderades de estudiantes trans ante la transfobia de la comunidad educativa.

Les apoderades son interlocutores entre los estudiantes y el cuerpo docente, específicamente se relacionan con el cuerpo docente para dar y recibir información académica, administrativa y de bienestar en representación de le estudiante a su cargo. Comúnmente, son ma-padres o adultes cercanes a los estudiantes.

En general, les apoderades no fueron informades y/o capacitades en transgeneridad ni se les comunicó sobre la visibilización de estudiantes trans al interior del establecimiento educacional. Dentro de les apoderades que fueron capacitades y/o informades -en general, ma-padres de compañeres de curso de estudiante trans-, muchas tuvieron una reacción positiva, marcada por la integración y aceptación de la transgeneridad.

Con respecto a los mecanismos de transfobias provocados por apoderades, al igual como ocurrió con los actores transfóbicos estudiantes y docentes cis, el primer grupo lo constituyó el rechazo de la identidad de género de estudiantes trans, por ejemplo, al negarse a nombrar o referirse a estudiantes trans por su nombre social o pronombres y artículos del género sentido. Al respecto, Micaela recordó un episodio de transfobia con una apoderada de su comunidad educativa, en un acto escolar:

“[Me dijo] "y tú, ¿qué te metís cabra chica?, ¿o tengo que decir *cabro chico*?", así y adulta... "¿O tengo que decir niño?, porque eres niño". (Micaela).

El segundo mecanismo de transfobias se relacionó con el miedo al “contagio” de transgeneridad y/o al “contagio” de discriminación -fenómeno explicado anteriormente-, es decir, miedo a que sus hijes por juntarse o ser amigos de niños o jóvenes trans se vieran “perjudicades”, tanto a nivel interno -identidad de género- como a nivel externo -discriminación social-. Esta forma se basó en la patologización de la transgeneridad, concibiéndola como algo a despreciar y evitar, alejándose de sus “portadores”.

El último mecanismo de transfobias se vinculó con el interés en expulsar a estudiantes trans de la comunidad educativa, debido a diferencias valóricas. En estos casos, muchas veces se generaron tensiones entre estes apoderades y cuerpos docentes que apoyaban la continuidad de estudiantes trans en la comunidad educativa. Es importante considerar que en las instituciones que excluyeron a estudiantes trans, les apoderades cis no tuvieron necesidad de

exigir su expulsión, por lo que sólo hubo disputa en establecimientos que institucionalmente dieron su apoyo a estos estudiantes. En consecuencia, es pertinente reflexionar acerca de la ausencia de apoderades cis que exigieron la integración de estudiantes trans en establecimientos educacionales donde se les violentó y/o expulsó. Aquello retrata que la lucha por la integración de identidades no hegemónicas es menor que la lucha por su rechazo y discriminación, existiendo una predisposición y naturalización de violencias cuando se trata de *une otre* en una posición de *disidencia*.

Por último, en la presente investigación, les apoderades cis entrevistades fueron ma-padres de estudiantes trans, por lo que las resistencias se generaron ante los malos tratos contra sus hijos. Lo anterior se plasmó en apoyarles incondicionalmente y defenderles explícitamente ante situaciones de violencias, tanto directas como indirectas. Por ejemplo, retirar de establecimientos educacionales donde se legitimaran las transfobias fue uno de los actos más frecuentes de resistencia ante las violencias. De igual manera, brindarles apoyo en la transición social de género fue una práctica que varies entrevistades señalaron como necesaria para aumentar la autoconfianza en sus hijos, aunque a veces el apoyo no fuera inmediato, sino que con el paso del tiempo.

4. Resistencias y/o respuestas de estudiantes trans ante las transfobias de actores cis de la comunidad educativa

Además de las respuestas y/o resistencias grupales de actores cis ante las violencias transfóbicas, también hubo formas de respuestas y/o resistencias individuales de les propies estudiantes trans victimizadas.

Todes les estudiantes entrevistades señalaron que su reacción más frecuente fue ignorar a sus agresores, por dos motivos. El primer motivo fue el miedo que, de responder, se agudizara la violencia y, por ejemplo, les pegaran.

“[Entrevistadora:] ¿y cómo reaccionabas cuando te decían esas cosas [insultos transfóbicos]? [Lucía:] No hacía nada... Me daba miedo que me pegaran si les respondía algo, entonces no.” (Lucía).

El segundo motivo -y el más frecuente- fue el de no encontrar sentido a responder ante la violencia.

“La gente [que discrimina] tiene el cerebritito muy pequeño, no tienen capacidad.”
(Cristóbal)

“No me voy a rebajar al mismo nivel.” (Micaela)

“Creo que pa’ hacer bullying tenís que tener una vida bien miserable. Pa’ hacer sentir mal a otra persona, tenís que estar bien mal contigo mismo.” (Fabiola).

No obstante, no responder no estuvo acompañado de tranquilidad, sino que de contener la pena e impotencia de que, por ser trans, tuvieran que pasar por cosas que les estudiantes cis no viven. Ante la pregunta de por qué no responder, ninguno de ellos indicó que no le afectaba o no le importaba, por el contrario, todos dieron respuestas de las cuales se desprende indignación por la injusticia que representa la violencia por identidad de género.

Otra de las respuestas fue la resistencia estratégica, que consistió en actuar en contra de las violencias transfóbica, pero en una medida justa para evitar las posibles represalias. Al respecto, Lucía señaló que:

“Nunca dejaba que me cortaran el pelo. Siempre me escapaba, como que no, no quería. Y del colegio siempre mandaban comunicación de que me tenía que cortar el pelo porque... no sé... eso fue como lo más rebelde que hacía. Pero me daba miedo de que me hicieran algo si iba así como, no sé, con las pestañas crespas o cosas así.
(Lucía).

La gestión de las resistencias ilustra la sobrevivencia dentro del sistema de sexo-género para les estudiantes trans, que se mueve entre las relaciones de dominación y las relaciones de poder, las que se diferencian en que las primeras anulan subjetividades y doblan a les sujetos, mientras que dentro de las segundas existe un campo de reacción y resistencias. En la cita anterior, Lucía aprende a someterse a las reglas de un sistema de dominación que le violenta, sin perder completamente la rebeldía y resistencia contra este: aunque se intenta, no se le anula como sujeta.

Otra estrategia utilizada -nombrada sólo por Cristóbal- para evitar situaciones de transfobias fue evitar que se supiera acerca de su transición social de género. El baño fue el principal elemento de tensión al respecto, por lo que evitó entrar al baño cuando había más personas en su interior, y si habían, mintió para “probar” una identidad cisgénero:

“[Una vez un niño] dijo “oh, mira, un niño está sentado”, y yo le dije “qué tanta volá, ¡estoy cagando!” [risas]” (Cristóbal).

La cita anterior ilustra las respuestas esperadas ante una relación de violencia, pues logra doblegar y anular al sujeto, asumiendo la identidad que el sistema de dominación de sexo-género le asignó con el fin de que no existan represalias sociales en su contra.

Otra de las resistencias individuales ante la transfobia fue enfrentar directamente a le agresore, o bien, precaver potenciales situaciones de transfobia de forma directa, por ejemplo, siendo ellos mismos quienes comunicaron y explicaron a sus cursos que eran trans. Esta respuesta fue poco común y dependió en gran parte del apoyo del entorno social: a mayor apoyo, más seguridad de le estudiante al momento de enfrentar a le (potencial) agresore.

La última respuesta se originó cuando apoderades y/o ma-padres de estudiantes trans no les apoyaron en realizar su transición social de género al interior de sus establecimientos educacionales. En consecuencia, algunos estudiantes trans comenzaron autónomamente a educar a sus comunidades educativas acerca de la transgeneridad, generando las condiciones necesarias para realizar el tránsito social de género en el espacio educativo.

“él había hecho lobby porque el tránsito lo lleva haciendo desde... un año y medio, pero de asumirlo nosotros y decir “ya, bueno” ahora, marzo, de este año. Y él había hecho lobby con sus compañeros, había hecho lobby con los profesores, entonces se fue él mismo haciendo camino.” (Grupo focal apoderades).

Cabe destacar que el hecho de que les estudiantes trans se vean obligades a luchar por ser aceptades constituye en sí misma una forma de violencia, a diferencia de les estudiantes cis, quienes no se ven obligades a ello. La resistencia recae en que, a pesar de no recibir apoyo, les estudiantes trans crearon estrategias para dialogar y convencer a sus comunidades educativas de aceptarles y respetar sus identidades de género.

CAPÍTULO 3: CONSECUENCIAS EMOCIONALES, ACADÉMICAS Y SOCIALES DE LES DISTINTOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, ANTE LA VISIBILIZACIÓN DE LA TRANSGENERIDAD

El presente capítulo consta de tres apartados que hablan sobre las consecuencias que les distintos actores de la comunidad educativa enfrentaron tras la visibilización de la transgeneridad. En el primer apartado abordo las consecuencias emocionales, sociales y académicas para les niñes y jóvenes trans, en el segundo las consecuencias sociales-institucionales, emocionales y académicas para los cuerpos docentes y, por último, en el tercer apartado, las consecuencias emocionales, sociales y políticas para les ma-padres.

1. Consecuencias del tránsito social de género para les niñes y jóvenes trans

Existieron diversas consecuencias para les niñes y jóvenes estudiantes trans desprendidas de la visibilidad que adquirió su identidad de género al interior de la comunidad educativa. Comenzaré señalando las que se vincularon con el ámbito emocional y social, y posteriormente abordaré las consecuencias académico-escolares.

Las consecuencias emocionales del tránsito social de género para les niñes y jóvenes trans fueron distintas y dependieron principalmente de la disposición del entorno social frente a la transición. Abordaré en primera instancia las emociones vinculadas al rechazo social, tanto al interior de la familia como de las comunidades educativas, para luego profundizar en las emociones vinculadas a la integración y el respeto en las mismas esferas sociales.

El rechazo de les ma-padres y/o la violencia escolar en los establecimientos escolares trajo en les niñes y jóvenes trans consecuencias emocionales similares, tales como la profunda tristeza, y, en algunos casos, depresiones.

“Hace poco me puse triste, así como deprimida, por lo mismo [transfobia escolar]. No quería ir al colegio porque todos los días era algo nuevo” (Micaela,2017).

“[Madre de Tomás:] [Tomás] dejó el colegio cuando iba como en cuarto básico, ahí estuvo un año sin ir al colegio porque el neurólogo y el psicólogo le dijeron que lo dejara. [Entrevistadora]: ¿por qué? [Madre de Tomás]: por bullying y hostigamiento en el colegio.” (Tomás).

Una de las causas de aquellos rechazos y violencias radica en el proceso de socialización primaria y secundaria que propone Berger y Luckmann (2001). En la primaria, la persona asume el mundo en el que vive como un mundo objetivo, por lo que el mundo social aparece “filtrado” por las significaciones que acarrear los actores socializantes (generalmente la familia), quienes frecuentemente portan el discurso generado por los regímenes dominantes.

La socialización secundaria refiere a la inducción de “submundos”, desconocidos anteriormente para el individuo ya socializado, que contrastan con el mundo objetivo adquirido en la socialización primaria. No obstante, en el proceso de socialización secundaria participan las instituciones escolares, que cumplen la función de reproducir y reafirmar los regímenes dominantes aprendidos en la socialización primaria, por lo que los regímenes cisonormativos, binarios y heteronormados aparecen como naturales y legítimos.

Debido al arraigo del sistema de sexo-género aprehendido en los procesos de socialización, los niños y jóvenes trans, por un lado, recibieron violencia social sistemática por parte de familia y/o de establecimientos escolares y, por otro lado, y consecuencia de lo anterior, se oprimieron identitariamente aprendiendo a sentir vergüenza por quienes eran y a odiar sus cuerpos. Lo anterior provocó en algunos de ellos pensamientos e intentos suicidas.

“[Entrevistadora:] ¿y tú estabas dispuesta a esperar hasta los 18 años [para hacer el tránsito social de identidad de género, como su madre le había obligado]? [Lucía]: O sea, yo creo... o sea a lo mejor igual va a sonar fuerte... pero yo creo que no... no sé, o sea es que suena muy feo. Pero yo creo que no estaría aquí si hubiera sido así. Porque yo igual era como súper depresiva y hacía tonteras” (Lucía).

“[Tomás:] una vez incluso como que quise... como que ya reventé ya y me tomé unas pastillas (...) casi me morí esa vez. [Entrevistadora:] ¿y eso lo detonó alguna situación específica? [Tomás:] mi papá, cuando me negó.” (Tomás).

El motor de los pensamientos o intentos suicidas en grupos de la disidencia sexual y/o de género tuvieron lugar en el rechazo y/o violencias sufridas a causa de la falta de aceptación y reconocimiento de sus identidades de género tanto al interior de las familias como de la comunidad educativa (Aparicio, 2017; CIDH, 2014). Los jóvenes que experimentan rechazo familiar de su identidad de género u orientación sexual son ocho veces más propensos a intentar suicidarse (Blosnich, 2012 en Tomicic *et al*, 2016); y con relación al rechazo escolar,

Chile es uno de los países de la región con mayores tasas de ideas suicidas a partir de la violencia homotransfóbica escolar (Todo Mejora, 2016). En consecuencia, sería un error considerar que la tristeza, angustia, depresión y pensamientos suicidas forman parte de una condición estrictamente personal o relacionada con la identidad de género u orientación sexual, pues quienes experimentan dichas emociones están expuestas a condiciones sociales de sistemático rechazo y/o violencia escolar y/o familiar.

Les estudiantes trans que vivieron violencia escolar transfóbica tuvieron miedo a la revictimización por parte de su futura comunidad educativa, especialmente por parte de sus compañeres cis de curso.

“Yo antes tenía miedo de que mis compañeros no me aceptaran” (Cristóbal).

“Al comienzo obviamente [Amelia] estaba muerta de miedo, tenía mucho miedo por la reacción que podían tener los compañeros” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

“Pensé que iba a ser peor [el recibimiento en el nuevo establecimiento educacional] (...) pensé que no me iban a tratar así como tratan a las demás niñas” (Lucía).

Si bien la contención tanto por parte de la comunidad educativa como de las familias amortiguó el dolor causado por la violencia escolar, las emociones asociadas a ésta disminuyeron sólo cuando abandonaron el establecimiento escolar donde sufrían las violencias transfóbicas (Cristóbal; Lucía; Micaela; Tomás; grupo focal apoderades). Finalmente, la alegría, tranquilidad y paz comenzó cuando la familia y/o comunidad educativa les reconoció y respetó su identidad de género.

Por otra parte, cuando primó la contención, entendimiento y cariño por parte de la familia, fue siempre valorado y signo de tranquilidad para les niñes y jóvenes -más allá de si el apoyo fue de forma inmediata o tardía-, pues les permitió vivir de forma más amable su transición social de identidad de género.

“Mi mamá me miró y me dijo “Micaela, ¿tú eres así?, ¿tú quieres ser así? [transgénero]” algo así me dijo. Y yo así como que pensé “Micaela, les decís o ya no les decís, no podís aguantar más Micaela”. En mi mente en verdad pensé eso, “ya suéltalo, si pasa algo, ya pasó, pero dilo no más”, y le dije “sí”, y me puse a llorar. Estuve toda la noche llorando y mi mamá me decía “tranquila, tenís que estar

tranquila, yo te acepto”, y después llamaron a mi hermano y le dijeron que yo quería ser ella [mujer]” (Micaela).

Al igual que Micaela, en su interior Fabiola sabía que su familia la aceptaría, sin embargo, incluso ellas sintieron miedo e inseguridad en comunicar su transgeneridad. Aquello da cuenta de la violencia simbólica que ejercen los sistemas dominantes de sexo-género a través de la socialización primaria y secundaria, construyendo una autoobservación a partir de las normas sociales hegemónicas como verdades irrefutables (Bourdieu y Passeron, 1981), en este caso, desde la cisnormatividad, binarismo y heteronormatividad.

Los lentes del sistema de sexo-género dominante que tienen les niñas y jóvenes trans al auto-observarse permiten entender que, antes de cuestionar al sistema de sexo-género por no permitirles vivir libremente la experiencia del género, sientan miedo del rechazo de su familia y percepción de equivocación de cuerpo/género por ser trans. Asimismo, también existen procesos de interiorización de la transfobia, produciendo baja autoaceptación y, por lo tanto, inseguridades sociales con respecto a la aceptación de ellos.

Les estudiantes que pasaron por experiencias de transfobia escolar y luego de respeto e integración escolar -sea en el mismo o diferente establecimiento educacional- pasaron de tener emociones predominantemente negativas, como la tristeza, miedo y disgusto por asistir al centro educativo, a emociones positivas vinculadas al reconocimiento de ellos como sujetos, tales como sensación de libertad, despertar social y empoderamiento.

“No pasaba ni un mes y sonreía”. (Entrevistada 1, cuerpo docente).

“[Llegó] un tipo así que te pedía permiso hasta para respirar (...) [sin embargo, tras la aceptación de su transición social de identidad de género encontré] una libertad que nunca tuvo y se emborrachó de esa libertad.” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

La libertad, el despertar social y el empoderamiento estuvieron entrelazadas entre ellas. La libertad se vinculó con la capacidad de poder ser y vivir según su experiencia de género. El despertar social se relacionó con lograr establecer relaciones sociales en un espacio que les permitió vincularse siendo ellos mismos y, también, con la seguridad de que no serían juzgades. El empoderamiento y autoestima tuvo que ver con el reconocimiento del entorno social que permitió abrir un proceso de aceptación y amor propio.

Otra de las consecuencias fue el reencanto de los estudiantes por asistir a clases disfrutando de la experiencia escolar, principalmente, como espacio de encuentro con amistades. Por último, en ciertos casos, la integración a comunidades educativas que reconocían la identidad de género de los estudiantes trans provocó acelerar el proceso de aceptación al interior de las familias, pues significó un punto de no retorno en el cambio social de vida de la persona.

Por último, las consecuencias relacionadas al ámbito académico-escolar no fueron consecuencias directas del tránsito social de género de los estudiantes, sino que de la violencia escolar transfóbica. De los estudiantes entrevistados todos indicaron que, a causa de dichas violencias, no quisieron asistir a sus establecimientos educacionales y tuvieron ausentismo escolar y, de ellos, Fabiola, Cristóbal y Tomás repitieron de curso.

Al respecto, el 17% de las personas violentadas homotransfómicamente cambian de establecimiento educacional, el 33% obtienen peores calificaciones, el 75% evita áreas del centro educativo, el 66% presentan dificultades para atender en clases, y el 17% abandona la escuela o el liceo (M.C. Arango con base en Reis, 1999, en UNESCO, 2015), siendo esta una alta cifra de deserción en Chile (Universidad Diego Portales, 2013).

Las consecuencias académico-escolares producto de recibir violencia escolar transfóbica no dependieron de su frecuencia durante un tiempo determinado, por lo que para algunos estudiantes un episodio intenso de violencia transfóbica fue suficiente para ausentarse por un tiempo de su espacio escolar.

2. Consecuencias de visibilización de estudiantes trans para el cuerpo docente

A partir de la visibilización de estudiantes trans al interior de la comunidad educativa, el cuerpo docente tuvo consecuencias sociales-institucionales, emocionales y vinculadas al contenido curricular y ejercicio docente.

Consecuencias sociales-institucionales en establecimientos educacionales

Existieron dos grandes consecuencias sociales-institucionales que tuvieron relación con la visibilización de diversas formas de experimentar el género. Por una parte, la reafirmación de las estructuras sociales de sexo-género y, por otra parte, su cuestionamiento y posteriores modificaciones de prácticas para abarcar las distintas identidades de género.

La reafirmación de las estructuras sociales de sexo-género se vinculó con la detención de avances en materia de diversidad y progresismo, particularmente en comunidades educativas pertenecientes a establecimientos escolares religiosos. A partir del amedrentamiento hacia el establecimiento escolar por parte de apoderades y/o autoridades religiosas, se exigió la preservación de valores conservadores.

“Las dificultades que vinieron después fue por un tema de la iglesia de Santiago, y más que nada que pidieron en el fondo explicaciones por qué un colegio católico había aceptado hacer una transición, en un colegio católico, a una niña. Así que desde ese momento el colegio actuó con una postura súper reservada, (...) lo único que ha provocado es que el colegio avance poco en el tema de la diversidad a nivel, en todos los niveles de curso del colegio.” (Grupo focal apoderades).

“Ha habido adultos que se han ido en contra del colegio, que “nos cambiaron el colegio” y todo lo que implica.” (Entrevistada 3, cuerpo docente).

A pesar de que el CIDE y la UAH (2018) señalan que la adscripción confesional o laica no constituye un facilitador u obstaculizador a priori en las prácticas de respeto hacia la disidencia sexual o de género, el discurso de los actores en la presente investigación indica que sí influyó.

Una relación conflictual tensiona a dos partes, sin embargo, no restringe ni aminora a la otra; se respeta la condición humana de la otra, existiendo igualdad de condiciones (Wieviorka, 2001). En este caso, hubo una relación de conflicto entre apoderades principalmente católicos¹⁸ y autoridades de cuerpo docente. Les apoderades y autoridades religiosas se resistieron a contribuir a la visibilización y reconocimiento de estudiantes trans, mientras las autoridades escolares lideraron el proceso de apertura a las disidencias sexuales y de género. Las *relaciones de conflicto* se diferencian de las de poder principalmente porque no se gobierna la acción de la otra, por lo que tienen como objetivo convertirse en relaciones de poder, sin serlo aún (Foucault, 1988). No obstante, cabe destacar que dichas pugnas y relaciones de conflicto también pueden darse en comunidades educativas laicas, pues en estas hubo

¹⁸ Les entrevistades que asistían a colegios religiosos, formaban parte de comunidades educativas católicas. No entrevisté a personas que formaran parte de otras religiones.

relaciones de poder y violencias transfóbicas. La particularidad de los establecimientos educacionales religiosos radicaría en la intromisión de autoridades católicas y apoderades como actores que demandaron la exclusión de disidencias sexuales y de género, cuando las autoridades escolares de cuerpos docentes religiosos decidieron integrarles. En general, en instituciones educacionales laicas, el proceso de exclusión fue liderado por el cuerpo docente y estudiantes cis.

La segunda consecuencia social-institucional se vinculó con la emergencia de nuevos cuestionamientos y aprendizajes a partir del tránsito social de género de estudiantes. La visibilización de nuevas realidades permiten el cuestionamiento acerca de la concepción del mundo predominante: ¿por qué nos regimos bajo *este* sistema de verdades y no *otro*? Al respecto, la entrevistada 2 de cuerpos docentes (2017), señaló:

“para nosotros [con la visibilización de estudiantes trans] se nos instala una realidad, un lenguaje, unas perspectivas que no teníamos, y que todavía sigue siendo nueva, ya no es extraña, pero todavía sigue siendo súper nueva.”

Junto al proceso de visibilización de estudiantes trans, emergieron preguntas y cuestionamientos sobre cómo enfrentar esta nueva realidad, las que fueron contestadas con el paso del tiempo por los propios estudiantes trans. El Estado -hasta la fecha- no se ha hecho cargo de visibilizar la realidad trans, relegando el trabajo de concientización, divulgación de información y educación a organizaciones sociales enfocadas en temáticas trans (CIDE y UAH, 2018; INDH, 2017). Junto a estas organizaciones, los estudiantes trans lograron que parte de las comunidades educativas cuestionaran su rol en la reproducción de los sistemas de dominación de sexo-género y avanzaran en construir espacios escolares más inclusivos.

Como parte del proceso de aprehender esta “nueva realidad” o, más bien, “nueva visibilización” de lo trans, también se crearon “protocolos” de forma institucionalizada (antes de que existiera la circular “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (Superintendencia de Educación, 2017)). Estos buscaron plasmar los aprendizajes obtenidos junto a estudiantes trans para lograr un mejor acompañamiento en futuras transiciones sociales de género (Entrevistado 2, cuerpo docente).

Por lo tanto, algunas de las consecuencias de la visibilización de estudiantes trans, a nivel social-institucional, fueron impulsar reflexividad crítica sobre el género y la sexualidad en la

comunidad educativa, y la creación de protocolos de acompañamiento de estudiantes trans. De este modo, se avanzó en la transformación del paradigma de instituciones escolares como espacios de socialización secundaria a disposición del refuerzo del sistema dominante de sexo-género, hacia instituciones escolares promotoras de relaciones sociales inclusivas, libres y de reconocimiento de todos los grupos sociales; pero sin necesariamente modificar las estructuras que sostienen el binarismo y la cisonormatividad.

Consecuencias emocionales para el cuerpo docente

Las consecuencias emocionales para el cuerpo docente fueron fundamentalmente dos. La primera tuvo relación con inseguridades sobre cómo enfrentar la visibilización de la transgeneridad al interior de la comunidad educativa, considerando sus propios prejuicios e ignorancias sobre la temática. La segunda se vinculó con la apertura de diálogos y horizontes que permitió la visibilización de la transgeneridad al interior del establecimiento educacional.

Con relación a las inseguridades en los docentes que suscitó la visibilización trans, éstos consideraron importante tener un espacio de confianza para conversar de forma privada sobre lo que les ocurría con este proceso. En estas conversaciones, se expusieron prejuicios, desconocimientos, desconciertos e inquietudes.

“Yo les dije [a los docentes] “bueno, vamos a tener que atravesar por esto y para eso vamos a tener que decir todo lo que nos pasa”. Y yo les contaba “mira yo me reuní con un señor y los primeros cinco minutos de la conversación todo el rato estuve pensando: “este señor tiene vagina, este señor tiene vagina” [risas]”. Como para realmente poder mostrarles que nos van a pasar cuestiones y que tenemos que poder salir de ahí, o sea, pero para eso tenemos que reconocerlo, ponerle, ¿cachay?¹⁹ (...) [Los docentes suelen] esconder cuán incomodo es para ellos o cuán difícil, o cuanta proyección hacen. Entonces se generan estas cuestiones que son adecuadas y bien hechas, pero con cero vinculo efectivo, bueno esa primera conversación sirvió pa’ eso, todos pudieron decir cosas [que sentían].”
(Entrevistada 1, cuerpo docente).

¹⁹ ¿Entiendes?

Les docentes, al ser personas socializadas bajo los discursos del sistema de sexo-género dominante y haber recibido una formación docente coherente a estos, necesitaron un espacio de confianza donde compartir las contradicciones internas generadas por las contradicciones entre el mundo aprehendido hasta el momento anterior a la visibilización trans (cisnormativo y binario) y el mundo aprehendido posterior a ésta, donde la transgeneridad existe. Además, estos espacios de conversación entre docentes también sirvieron para poder adquirir herramientas para enfrentar desconocimientos, prejuicios e inquietudes por parte de apoderados y estudiantes cis. En síntesis, las conversaciones tuvieron un tono de búsqueda de comprensión de la transgeneridad y, sobre todo, búsqueda de caminos que llevaran a le estudiante trans a sentir bienestar en el espacio escolar.

Por lo tanto, la segunda consecuencia emocional se desprende de la primera, pues les entrevistades pertenecientes al cuerpo docente coincidieron en que la transición social de género de sus estudiantes les permitió evidenciar la propia falta de herramientas en temas de género y sexualidad. Pasar de poseer carencia de información y conocimiento a tener un mayor bagaje en el tema propició el comienzo de un proceso de reflexividad y cuestionamiento de las propias prácticas y prejuicios. De esta forma, se abrieron temáticas de conversación que anteriormente estaban relegadas a lo íntimo como, por ejemplo, algunos docentes homosexuales comenzaron a sentir mayor libertad de hablar sobre su orientación sexual dentro del equipo docente (Entrevistada 1, cuerpo docente).

Por lo tanto, la visibilización de estudiantes trans mostró a les docentes que lo personal es político, posicionando temáticas aparentemente personales -tales como la sexualidad y la identidad de género- como los principales catalizadores para cuestionar el sistema de sexo-género. Así, se cuestionó, por una parte, que aquel sistema de dominación promueva formas de pensar y actuar en lo público en desmedro de ciertos grupos sociales que deben replegarse a lo privado, debido a la heteronormatividad y la cisnormatividad y, por otra parte, que dicho sistema de dominación promueva formas de sentir la sexualidad y el género a partir de cierta obligatoriedad. En síntesis, la toma de consciencia acerca de la diversidad aportó en visibilizar el sistema de dominación que genera la marginalización de ciertas categorías, como por ejemplo, la transgeneridad en el sistema de sexo-género, por no ajustarse a su normatividad.

En este sentido, surgieron preguntas como “¿me siento 100% mujer?” (Entrevistada 1, cuerpo docente) y, antes de eso, “¿qué es ser mujer?” (Grupo focal apoderades). En coherencia con lo anterior, Butler (2002; 2007) incorpora el concepto de *performatividad* para definir el concepto de género, refiriéndose a la repetición e imitación de las significaciones encarnadas que a partir del acto del habla autoriza y confiere un poder de discurso que constituye a le sujeto (Butler, 2002; Fonseca y Quinteros, 2009).

Los procesos de *generización* tienen lugar en la incorporación obligatoria de normas, a partir de procesos de repetición, socavando la voluntad de le sujeto; se trata de una *performance*. Para que esta permormance pueda operar, las normas de género requieren incorporar ciertos ideales de feminidad y masculinidad, atravesados por el vínculo heterosexual. Al respecto, la entrevistada 1 de cuerpos docentes señaló que percibió que, debido al alto nivel de cuestionamiento social, las personas trans hacían un proceso de reflexión profundo sobre la propia identidad de género, proceso que las personas cis no suelen hacer debido a la ausencia de problematización y apertura de diálogo sobre la experiencia del género. Siguiendo a Butler, aquella falta de reflexividad tiene su raíz en la incorporación obligatoria de normas que deriva en la performatividad del género que fue asignado al nacer.

Consecuencias en el contenido curricular y ejercicio docente

Como señalé anteriormente, algunos docentes decidieron no modificar grandes áreas educativas como enfoques o contenidos, bajo el argumento de que la transgeneridad de le estudiante pasara desapercibida para la comunidad educativa. Otros docentes, tras conocer la realidad trans, decidieron modificar ciertas prácticas educativas que reforzaban el sistema de sexo-género de forma irreflexiva, tanto a través del contenido curricular como del ejercicio docente. Dentro de las modificaciones curriculares, la clase de biología fue la que más cambios experimentó, principalmente la materia sobre el cuerpo humano y su sistema reproductivo.

“El profe me decía “¿le digo a los chiquillos que esto es una anomalía o ya dejamos de hablar de la norma y no normal, y lo anormal?”. (...) Ha sido una pega que no ha terminado, pero que en esa área en particular donde está alojado el tema de

identidad y genitalidad fue una bomba atómica, o sea, hay que volver a decir todo.”
(Entrevistada 1, cuerpo docente).

La introducción de modificaciones en el contenido curricular fue valorada por Fabiola, agregando que estas clases le solían incomodar y doler por la radicalidad cisnormativa, binaria y heteronormativa. Implementar dichos cambios no fue un trabajo sencillo, pues tanto desde la formación docente como desde los contenidos curriculares otorgados por el MINEDUC se imparte una educación que invisibiliza a identidades no hegemónicas -como la trans-, sin problematizar su exclusión.

Otra de las modificaciones tuvo relación con el ejercicio docente, por lo que hubo cuerpos docentes que incorporaron el enfoque crítico hacia el sistema de sexo-género de forma transversal, entendiendo que la invisibilización y reproducción de desigualdades de privilegios de género se sustenta en todas las disciplinas, tanto en el currículum explícito como oculto.

En suma, la formación docente y los programas curriculares producen y reproducen el discurso dominante de sexo-género que invisibiliza identidades no hegemónicas. Frente a esto, hubo docentes que optaron por incorporar modificaciones de contenidos, casi siempre con la ayuda de sus estudiantes trans, transformándose éstos últimos en verdaderos educadores de sus propios docentes. Con relación a lo anterior, el CIDE y la UAH (2018) consideran necesaria la intervención del MINEDUC para la modificación de las mallas curriculares de la formación docente básica -y no sólo la formación continua-, para introducir temáticas relativas al género y la sexualidad.

3. Consecuencias en ma-padres ante transición social de género de hijos

Decido abordar las consecuencias que vivieron los ma-padres de personas trans desde la perspectiva familiar (ma-padres) y no educacional (apoderados) porque, por una parte, la familia constituye una dimensión relevante en la emocionalidad de los niños y jóvenes trans y, a su vez, el desenvolvimiento de los ma-padres como poderados está atravesado por dicha experiencia. Es decir, la dimensión familiar permite comprender, desde otra arista, la experiencia escolar de la comunidad educativa y sus actores con respecto a la visibilidad trans. A continuación, expondré las consecuencias emocionales, luego las sociales y

finalmente las políticas, que vivieron los ma-padres a partir de la transición social de género de sus hijos.

Consecuencias emocionales: aprehensiones de ma-padres cis con respecto a sus hijos trans

Para muchos ma-padres entrevistados fue impactante el momento en que sus hijos les informaron que su género sentido era distinto al que les habían asignado socialmente al nacer y, en consecuencia, querían comenzar una transición social de género. Entrar al mundo desconocido de la transgeneridad significó para ellos un “*tsunami*”, “*mucho susto*”, “*una bomba atómica*”, e incluso hicieron referencias a etapas de *desmayos* y *crisis de pánico* (grupo focal apoderados).

El malestar físico y emocional se vinculó, por una parte, con el miedo a la experiencia vital que les esperaba a sus hijos en un mundo en gran parte transfóbico y, por otra parte, con la propia incompreensión y/o negación de la identidad de género de sus hijos. Además, los ma-padres sintieron que carecían de herramientas para enfrentar este nuevo escenario. Luego de la etapa de miedos, prejuicios e ignorancia frente al tema, vino la comprensión, la superposición del entendimiento y el amor y, junto a ello, la tranquilidad familiar (Grupo focal apoderados).

Si bien no todos los ma-padres experimentaron el malestar inicial, existió consenso en que sintieron más aprehensiones con sus hijos trans que con sus hijos cis. Estas aprehensiones se vincularon principalmente con la experiencia en el amor y con el desarrollo de la vida diaria y exposición a la violencia.

Las aprehensiones vinculadas al amor se relacionaron con el temor a que, en caso de ser cis la persona que le gustara a su hijo, ésta le rechazara debido a prejuicios y al miedo al “contagio” del estigma social de la transgeneridad. También hubo aprehensión de la reacción de la persona cis cuando supiera que era sujeto de deseo y amor de una persona trans, temiendo que la reacción fuera agresiva psicológica o físicamente.

Las aprehensiones del desarrollo de la vida diaria en una sociedad con prejuicios hacia la transgeneridad se relacionaron con la mayor exposición a recibir violencias transfóbicas psicológica y/o física en espacios públicos y privados. Al respecto, una madre señaló:

“el proceso emocional más fuerte que uno pasa es el miedo que le hagan daño [a tu hijo]” (Grupo focal apoderades).

Aquellos miedos, junto a los diversos prejuicios sobre la transgeneridad, muchas veces paralizaron o retrasaron el acompañamiento de ma-padres cis a hijos trans. El despojo de prejuicios se acompañó, para les ma-padres, de la toma de conciencia de la naturalización del sistema de dominación de sexo-género y, en consecuencia, de la certeza de que existen mayores obstáculos para les niñas y jóvenes trans.

Ejemplo de ello, son los castigos sociales a los que se enfrenta la población trans -por el sólo hecho de ser trans-: limitaciones en el área laboral (Puche *et al*, 2013; Irschick, 2013); golpizas de carácter transfóbico; acoso callejero; frecuentes discriminaciones y exclusiones de sus círculos familiares (Irschick, 2013; MOVILH, 2013); homicidios perpetuados por personas transfóbicas (Rivera, 2012); procedimientos médicos forzosos, como evaluaciones psiquiátricas, cirugías, tratamientos hormonales, “terapias de conversión”, etc. (ONU, 2016); malos tratos y ejercicio de violencia por parte de civiles y funcionarios de las fuerzas policiales (UDP, 2013; MOVILH, 2017); discriminación escolar y expulsión arbitraria de instituciones educacionales (INDH, 2017; Irschick, 2013); entre otros.

A pesar de lo anterior, uno de los padres entrevistados reflexionó acerca del desafío que enfrentan les ma-padres y la sociedad en general de *destransgenerizar* las experiencias de vida de personas trans. Aquello no se vinculó con desconocer la existencia de la transgeneridad y su posición de desprivilegio dentro de la estructura social de dominación, sino que de evitar relacionar cada experiencia vital negativa al hecho de ser trans; es decir, la destransgenerización se vinculó con dejar de victimizar a las personas trans:

“No todo tiene que ver con esto, y como a veces se tiende a eso, o sea, te fue mal en el colegio, te peleaste con un compañero de curso, (...) todos tuvimos penas de amor, todos lo pasamos mal, (...) entonces, no todo tiene que ver en la vida con ser trans, y esa es una pega que de partida creo que tenemos que hacer los papás creo, porque uno tiende a sentir que como la cuestión le va a ser difícil, como que todo tiene que ver con eso, y no todo tiene que ver con esa cuestión.” (Grupo focal apoderades).

El ejercicio de destransgenerizar es, a su vez, el ejercicio de desestigmatizar. Es decir, dejar de percibir a la persona trans como una persona reducible a una característica: la transgeneridad. Por el contrario, con esto se propone entender a la persona como un ser multidimensional e íntegro, con experiencias diversas por sus innumerables características, irreducibles a sólo una de ellas.

Consecuencias sociales: cuestionamientos a ma-padres por permitirles a sus hijos vivir según su identidad de género

Las formas de crianza de les ma-padres cis a sus hijos trans fueron variadas. Algunas les pusieron límites binarios en concordancia con los estereotipos del género asignado socialmente al nacer y, a su vez, coherentes con las presiones del entorno social. Sin embargo, otras ma-padres optaron por dar a sus hijos libertades en torno al binarismo de sexo-género y estereotipos esperados socialmente, permitiéndoles, por ejemplo, usar la ropa y elegir los juguetes que quisieran. Cabe destacar que con ningún tipo de crianza (con o sin límites binarios de sexo-género) les niños cambiaron de parecer con respecto a sentirse de un género distinto al asignado al nacer. No obstante, la crianza libre de estereotipos constituyó uno de los tres cuestionamientos que enfrentaron les ma-padres por parte de su entorno social, en los que se les responsabilizó de alguna forma por tener hijos trans.

El segundo cuestionamiento que enfrentaron les ma-padres provino tanto de amigos como de docentes y se sustentó en el régimen dominante adultocéntrico. El adultocentrismo es el régimen hegemónico que produce y reproduce una relación de dominio por parte de la adultez -la cual goza de privilegios- con las otras clases de edad (niñez, juventud(es) y adultez mayor) (Duarte, 2012). El cuestionamiento se vinculó con la capacidad de les ma-padres -como adultos dominadores- de dar a entender el género asignado al nacer a sus hijos -como personas dominadas-. De este modo, algunos adultos cis propusieron que les niños trans esperaran un tiempo para realizar la transición social de género, para asegurarse de que aquel sentir fuera real. Aquella espera es la espera por la adultez, pues el adultocentrismo construye la niñez y juventud como “experiencias inacabadas” en camino y preparación hacia lo adulto, por lo tanto, moldeables según las normas preestablecidas por la adultez (Duarte, 2012), anulando la experiencia y sentir de género de les niños, por aún no ser adultos.

El tercero se relacionó con enjuiciar las habilidades parentales de los ma-padres, particularmente cuando las hijas fueron mujeres. A las madres cis, tanto femeninas como no femeninas -según estereotipos de género-, las acusaron de haber “inducido” a sus hijas a “convertirse” en mujer. También las acusaron de haber sido una figura muy fuerte por la sobre-presencia en la vida de sus hijas, tanto a las que vivían con los padres de las niñas, como a las que no lo hacían. Por el contrario, los padres cis de niñas trans fueron cuestionados, en su mayoría, por un supuesto déficit de figura paterna:

“lo conversé con otros papás y también a mí me lo repitieron tres sicólogas, que es como la falta de figura paterna o el rol paterno. (...) me dijeron “faltó que usted jugara más a la pelota y cómprele un arco de fútbol”, [pero] yo estoy todo el día [con mi hija]” (Grupo focal apoderades).

Es interesante que el cuestionamiento se condiga con los roles de género esperados en la crianza, culpando a las madres de estar “muy presentes” y a los padres de estar “muy ausentes”, cuando la asignación social de roles de las mujeres se relaciona con lo privado (como la crianza y cuidado de niñas) y el de hombres con lo público (permitiéndoles socialmente la ausencia en el hogar) (Espinar, 2007, Lamas, 2000b).

Dentro del grupo focal de ma-padres, quienes tenían hijos trans no expusieron situaciones de cuestionamientos como las recién señaladas que vivieron ma-padres de hijas. Aquello se explica por la posición estructural de dominación de sexo-género, en la cual lo femenino está subyugado a lo masculino. Por ende, la transición socialmente percibida, dentro de conceptos binarios y cisnormativos, como “de hombre a mujer”, renunciaría a los privilegios culturalmente asignados a lo masculino para adoptar una posición inferior a la tenida anteriormente. Asimismo, quienes transitan “de mujer a hombre” adquirirían nuevos privilegios y, en consecuencia, ascenderían en la estructura de dominación de sexo-género (Espinar, 2007).

Consecuencias políticas: visibilización y visión crítica del sistema de sexo-género

Muchas de las ma-padres enfrentaron sus propios prejuicios sobre la transgeneridad, antes de familiarizarse con la temática. La mayor parte de los prejuicios se vincularon a imágenes estereotipadas:

“marginalidad, prostitución, violencia, soledad, sufrimiento” (Grupo focal apoderades).

Aquellos prejuicios se fueron derrumbando a medida que fueron conociendo el “mundo trans” y, sobre todo, al observar a sus propios hijos:

“cuando tú empezai’ a conocer y tú decí’ todo eso en realidad es puro susto no más, es susto, es desconocimiento, y cuando además choca con tu propia realidad, mirai’ a tu hijo, hija, no sé, y decí’ “no es ni triste, ni sola, (...) todo lo contrario, es felicidad.”” (Grupo focal apoderades).

Por consiguiente, una de las consecuencias políticas para ma-padres y entorno familiar fue la visibilización y posterior cuestionamiento crítico de estereotipos de género y sistema de sexo-género, a partir de la experiencia de compartir con niñas y jóvenes trans que desafían de diferentes modos al sistema de sexo-género.

“Cuando le celebran los cumpleaños [a mi hermana menor] yo siempre le digo a mi mamá “las cosas mixtas, por favor”. (...) Porque para mí era fuerte igual, ir a un cumpleaños, “ya, siéntate a la mesa” y yo con un platito de Max Steel y todas mis amigas son sus platitos de Barbie, entonces esos pequeños detalles igual como que te trauman.” (Fabiola).

De esta forma, comenzó un proceso de reflexividad, por un lado, sobre las prácticas que reproducían el régimen binario y cisnormativo y, por otro lado, sobre los discursos dominantes, a través de preguntas como ¿qué es lo femenino?, ¿y lo masculino?, ¿por qué el pelo corto es permitido en mujeres cis pero no en mujeres trans?, ¿qué es ser mujer?, ¿y ser hombre?, ¿y el rol de la mujer?, entre otras (Grupo focal apoderades).

“Me empecé a cuestionar y yo decía, “¿yo me habré sentido mujer a los dieciocho [risas] o me habré sentido mujer siempre?”, como que me empecé a cuestionar yo,

empecé a hacer como una mirada hacia atrás, que cuándo me había sentido efectivamente mujer, o si no me lo había cuestionado alguna vez, o si no me lo había cuestionado nunca.” (Grupo focal apoderades).

La otra consecuencia política derivada de la recién señalada tuvo relación con la agudización de la capacidad de identificar otros tipos de normas sociales que responden a otros sistemas de dominación, gestándose una reflexividad sobre el diario vivir y las diversas exigencias sociales.

“Esto también me ha servido para yo rebelarme mis propios estereotipos ¿no?, de ¿por qué tengo que usar corbata o traje?, ¿por qué? si a mí lo que se me pide es tomar una decisión [trabajar]” (Grupo focal apoderades).

En resumen, la visibilización de la transgeneridad permitió tomar consciencia y abrir el campo crítico sobre diversas normas sociales derivadas de los distintos regímenes de dominación que operan simultáneamente, en diferentes contextos. La toma de consciencia del funcionamiento de las normas sociales que producen prejuicios y estereotipos permitió ampliar la red de cuestionamiento sobre los regímenes de dominación -como el de sexo-género- y su legitimidad.

De este modo, se irían generando redes de enseñanzas y aprendizajes acerca de la transgeneridad, transformándose los hijos trans en educadores de sus propios ma-padres cis y, a su vez, ellos de su entorno social cisgénero que cargan la misma desinformación, ignorancia y prejuicios que ellos tenían en un comienzo. Por lo tanto, en la práctica, también se habría desafiado el régimen de dominación adultocentrista a partir del intercambio de roles que tradicionalmente asocia a los adultos como quienes educan y enseñan los diversos aspectos del mundo social. De este modo, la experiencia familiar de visibilización de la transgeneridad a partir de niños o jóvenes tensionó, en parte, las relaciones sociales adultocéntricas establecidas en su interior. Esto se debió a que fue la experiencia de los sujetos niño o joven, como sujetos autónomos e íntegros, quienes enseñaron un mundo anteriormente desconocido para los adultos, influyendo en diversas transformaciones personales y sociales.

CAPÍTULO 4: IMPLICANCIAS DE LOS REGÍMENES SOCIALES DOMINANTES DE SEXO-GÉNERO Y GENERACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRANSGENERIDAD EN NIÑEZ Y JUVENTUDES

La construcción de la transgeneridad en niños y jóvenes estuvo atravesada por diversas percepciones sociales que responden a los regímenes dominantes, específicamente de sexo-género y de generación. A pesar de que dichos procesos no se sitúan únicamente al interior de los establecimientos educacionales, considero relevante profundizar en ellos debido a que, al acompañar a niños y jóvenes trans en sus experiencias vitales, tangencialmente inciden en las experiencias de las comunidades educativas. Del mismo modo, las experiencias generadas al interior de las comunidades educativas están influenciadas y, a su vez, repercuten en la construcción de las relaciones sociales y las estructuras sociales extraescolares, por lo que revelan lo que a nivel escolar y social conlleva la visibilización trans.

A continuación, comenzaré describiendo el problema social del género a través de distintas dimensiones para, posteriormente, señalar la importancia de la educación sociocultural en identidad de género y sexualidad crítica con el sistema de sexo-género.

1. El problema social del género

En este capítulo recorro los nudos sociales de la transgeneridad como relación social. Según estudiantes trans y comunidades educativas cis, estos nudos sociales interpelan tanto a grupos trans como cis. Por una parte, los grupos trans se ven implicados tanto en la construcción de su autopercepción como en la incidencia en las relaciones y estructuras sociales dominantes de las que están sujetos. Y, por otra parte, los grupos cis se ven implicados a través de la visibilización del sistema de sexo-género y la develación de su funcionamiento que reproduce privilegios, muchas veces, de forma irreflexiva, llevándolos a cuestionarse en diferentes niveles el discurso hegemónico interiorizado como única verdad.

Me identifican como trans, pero ¿cómo me autoidentifico?

En el contexto sociocultural de hegemonía del binarismo de sexo-género y cisnormatividad, quienes se identifican con el género asignado socialmente al nacer son llamadas *hombres* o

mujeres. Sin embargo, les jóvenes entrevistades señalaron que a ellos se les identifica como hombres o mujeres²⁰ *trans*, agregando el apellido “trans” a diferencia de las personas cis.

“Yo me siento mujer. No siento que sea necesario decir como trans-mujer, (...) yo soy mujer y listo” (Lucía)

“Soy la “Fabiola” no más, no la "Fabiola, la trans", porque a ti no te dicen "Canela, la cisgénero". (...) Nos ponen mucho la chapa trans y eso a mí no me gusta.” (Fabiola).

El concepto *transgénero* tiene un doble significado para les jóvenes trans. Por una parte, sintieron alivio y alegría cuando supieron que lo que sentían tenía un nombre y, por ende, no eran les únicos. Sin embargo, por otra parte, asociaron el concepto transgénero a la etiqueta social con la que cargan, la que les recuerda que viven en una sociedad cisnormativa y, por ende, en desigualdad de privilegios con relación a la población cisgénero.

“A mí lo que nunca me ha gustado es que me hagan sentir diferente, tanto por el tema que me pongan la chapa trans o, por ejemplo, que me traten como diferente, no me gusta. Me gusta que me traten como tratarían a cualquier otra cabra²¹ de 18 años.” (Fabiola).

Esta “etiqueta social” se transforma en estigma, desde el momento en que se reduce a la persona a sólo un atributo, siendo observada y tratada a partir de sólo *esa* característica, anulando la integralidad de ese sujeto (Goffman, 2006). Les ma-padres entrevistades coincidieron en que les jóvenes y niñas trans cargan con etiquetas que estigmatizan sus relaciones sociales y, por ende, su experiencia vital. En este sentido, estuvieron de acuerdo en que se debe comenzar un trabajo de *des-transgenerizar* a las personas trans, entendiendo este proceso como des-estigmatizarles.

No obstante, coincidieron en que es importante seguir visibilizando la existencia de la transgeneridad, pero en la línea de asumir la diversidad de los grupos sociales a partir del respeto y convivencia, con el fin de que socialmente deje de importar dicho atributo.

²⁰ Cabe recordar que no formaron parte de la muestra personas de género no binario.

²¹ Muchacha

“Para nosotros [la familia] ni siquiera es tema, porque para nosotros, ¿sabís’ cuándo nos acordamos?, por ejemplo, ahora a principio de año se nos había olvidado ir a hablar [al liceo] para que cambiaran [su nombre en] la lista [de asistencia]” (Grupo focal apoderades).

Poner en duda transgeneridad en niñez y juventud: cisnormatividad y adultocentrismo

Como expuse anteriormente, el cuestionamiento de la identidad de género trans se manifestó tanto nivel estructural-institucional como a nivel interpersonal. Además, se cuestionó que niños y jóvenes fueran quienes, sin ser adultos, supieran que eran trans, a pesar de que, de la población trans encuestada mayor de 18 años, el 41,3% señaló no haberse sentido identificade con el género impuesto desde que tenía entre 0 y 5 años, el 39,4% entre los 6 y 11 años, y el 15,6% entre los 12 y 18 años; es decir, el 96,3% supo que eran trans antes de los 18 años (Linker, Marambio y Rosales, 2017). A pesar de lo anterior, los niños y jóvenes trans sufrieron una situación de doble vulnerabilidad, debido al adultocentrismo y el sistema de sexo-género dominante, lo que tuvo implicancias en su construcción como sujetos.

“Cuando nos tocaba ir disfrazados [al preescolar] yo siempre me vestía como hombre; yo tenía un traje de Woody o del Pato Donald. Y una vez casi entro al baño de los niños, entonces siempre actué así. Y mi mamá dijo “no, si se le va a pasar” y... hasta que [finalmente] me cambié el nombre.” (Cristóbal).

“Yo como a los seis o cuatro [años], yo no sabía que estaba mal, o sea “mal” [ser trans]. Entonces yo le decía a mi mamá [que me sentía mujer], pero mi mamá dijo “ya, una etapa”, no sé. Como que nunca me pescó. Y después supe que estaba “mal” y ahí como que me callé.” (Lucía).

El adultocentrismo naturaliza diversas expectativas y prejuicios de cada etapa vital, como la niñez y juventud(es), producto del entramado histórico, económico, cultural y político que los imaginarios sociales reproducen a partir de la adultez, incidiendo a su vez en la reproducción material y simbólica de las propias clases de edad (Duarte, 2012). Los imaginarios sociales de la adultez son cisnormativos, lo que explica que cuando los niños trans comunicaron su identidad de género, los adultos hayan pensado que era una etapa propia de la experiencia inacabada de la niñez, desplegando mecanismos de control y

dominación desde la adultez. El adultocentrismo se sustenta en tres dimensiones (Duarte, 2012; 2015), las que incidieron de diversas formas en la experiencia de la niñez trans.

La dimensión simbólica que reproduce el imaginario social adultocentrista, legitimando la gestión de la juventud y niñez; la dimensión material que abre y clausura posibilidades según la edad, expresado en la negación de la posibilidad de sentir y vivir de forma acabada y completa la niñez trans; y la dimensión corporal, la que se vincula de manera directa con el régimen de sexo-género binario, imponiendo juntos normas y valores que indican lo permitido y prohibido en relación a los cuerpos y las sexualidades, expresado en la prohibición a la niñez y juventudes la autogestión libre de sus cuerpos, identidades y sexualidades, según sus propios deseos y sentires.

En coherencia con las dimensiones que sustentan el adultocentrismo y los regímenes que sustentan el sistema de sexo-género (cisnormativo, binario y heteronormado), los principales resquemores de les adultes a cargo de les niñes trans (ma-padres y docentes) fueron dos. El primero fue el posible arrepentimiento de la transición social de género y, el segundo, fue que la transgeneridad se debiera a algún daño emocional y, entonces, fuera “corregible”.

No obstante, les mismas adultes cis entrevistades manifestaron las reflexiones que nacieron a partir del acompañamiento de niñes y jóvenes trans, y derrumbaron los miedos recién mencionados. En primer lugar, indicaron que, aunque hubiese arrepentimiento de la transición social de género, era necesario apoyar y acompañar en este proceso debido al bienestar emocional asociado a ello y, a su vez, al malestar emocional asociado al rechazo, resaltando la importancia del derecho a vivir según la identidad de género sentida.

El segundo resquemor fue contrarrestado por el cambio visto en les niñes y jóvenes trans luego de su transición social de género, de la tristeza y retraimiento a la alegría y aumento de autoestima, por lo que dejó de ser necesaria una supuesta “reparación” si la transición social de género provocaba bienestar. En este sentido, la ONU (2016) y la OMS (2018) han señalado públicamente que la transgeneridad no constituye una enfermedad, dando un importante paso en su despatologización tanto médica como cultural.

Resulta interesante que, a pesar de los regímenes dominantes de sexo-género y adultocentrismo, les adultes cis que dudaron sobre acompañar en el proceso de transición social de género a niñes y jóvenes, hayan comenzado un proceso de autorreflexión y

cuestionamiento que derivó en la convicción de respetar y acompañar a personas trans que les requerían como adultes significativas (en general, ma-padres y docentes). Esta revelación gatilló una toma de consciencia sobre la situación de doble vulnerabilidad de niñas y jóvenes trans, a causa del adultocentrismo y el sistema de sexo-género dominante, por lo que el apoyo se configuró, para estos adultes, como un deber.

Reconocimiento del nombre social como reconocimiento de la persona

El reconocimiento del nombre legal y la ausencia de reconocimiento del nombre social fue percibido como una forma de invisibilización y anulación de les sujetos trans. En otras palabras, el uso del nombre social y de los pronombres y artículos del género sentido fue una práctica asociada al reconocimiento de la identidad de género y, en consecuencia, al reconocimiento de la persona trans.

“Que me digan "¿qué desea, *señorita*?". De hecho, la primera vez que me pasó eso fue pa' mí, como que... casi me pongo a llorar en la tienda. (...) que te digan simplemente "señorita" o "permiso, señorita" o "dama" es como súper lindo.”
(Fabiola).

“[Entrevistadora:] ¿Te sientes apoyado por el colegio? [Tomás:] Sí. [Entrevistadora:] ¿Por qué, en qué notas ese apoyo? [Tomás:] Me nombran por mi nombre social.”
(Tomás).

La circular “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (Superintendencia de Educación, 2017) afirma que en todos los espacios educativos se debe respetar el nombre social de le estudiante, y se debe usar el nombre legal únicamente en los documentos oficiales (los que se dirigen al Ministerio de Educación). A pesar del avance que constituye dicha circular en el reconocimiento social de estudiantes trans, desde el año 2013 se espera la tramitación de la Ley de Identidad de Género en el país. Su discusión parlamentaria se ha articulado desde la efebofobia y la transfobia, marcada por la patologización y exclusión de la niñez y juventudes trans. La patologización transfóbica se expresa en que -hasta la fecha- se exigiría para el cambio de nombre y sexo de personas menores de 18 años el diagnóstico psiquiátrico de “disforia de género” y estar

psicológicamente “apte” para tomar la decisión solicitada. Personas de 14 años o menores no podrían acceder al uso de dicha ley sin la autorización de sus ma-padres o tutores legales.

La situación de disputa acerca de la Ley de Identidad de Género es problemática en materia de derechos humanos, pues estos se están violando desde el momento en que el Estado no respeta ni promueve el reconocimiento de identidad de género. Al respecto, la CIDH (2015) y el INDH (2014) han expresado preocupación por la falta de reconocimiento legal de la identidad de género de personas trans, incluidos niños y jóvenes, recomendando que se aprueben leyes que la respalden, con el fin de que disminuyan las altas cifras de violencias y se avance hacia tratos sociales dignos y de igualdad de derechos de la población trans.

El uso del nombre social de una persona trans no sólo implica un cambio del signo (nombre/artículos/pronombres), sino que del significante (estereotipos y construcciones de lo femenino, masculino, fluidez de género, etc.), desafiando las estructuras cisnormativas y binarias, tanto a nivel cognitivo como social. Por lo tanto, para algunos ma-padres, docentes y estudiantes cis fue difícil acostumbrarse a éste.

“Como que de repente, ahora yo la veo en el recreo y corre “hola profe”, “hola Emiliana, ¿cómo estái’?”, y para el resto de los profesores también, y para los compañeros igual. Claro, como que, de repente, se te arranca y decis “él”, pero una cosa, yo creo que de costumbre”. (Entrevistada 3, cuerpo docente).

“Acostumbrarse a nombrarlo masculino fue súper difícil. Pero los cabros lo hicieron, no se equivocaron nunca.” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

Como señalé anteriormente, Russell et al (2018) afirman que el uso del nombre social está directamente relacionado con la reducción de síntomas depresivos, ideas suicidas y conductas suicidas en las juventudes trans. La importancia del empleo del nombre social radica en que expresa la validación y reconocimiento de los sujetos trans. En consecuencia, los niños y jóvenes trans valoraron que se respetara su identidad de género y nombre social y se distanciaron de aquellas personas o lugares que no lo hicieron. La ausencia de reconocimiento constituyó una de las formas de violencia más radicales, recurrentes y dolorosas para las personas trans, en la que se “juzgó” la validez de su existencia en el mundo. Asimismo, el reconocimiento de los sujetos trans, expresado en el empleo del nombre social y trato según su identidad de género, constituyó una de las acciones más apreciadas por ellos.

Incomodidad frente a identidades y expresiones de género no-binarias

El período de androginia de los jóvenes dentro del tránsito social de género constituyó el momento de mayor exposición y recepción de violencias, según se señaló de forma consensuada entre las entrevistadas. Las violencias se dirigieron tanto contra las identidades de género trans como contra la expresión de género andrógina, por lo que cuando hubo aversión a la androginia como expresión de género también hubo aversión a la identidad trans de la sujeto, y viceversa. Con relación a la identidad de género:

“Ahí me di cuenta de que una cosa que les produce mayor *molestia* a los cabros²² para posicionarse, es la *ambigüedad*. Y en el caso de él [estudiante trans] (...) hubo un momento de ambigüedad. (...) Yo creo que a ellos [estudiantes cis], quienes no han tenido que cuestionarse cosas como la identidad u otra, los desarma mucho el tema de ambigüedad, o sea [piensan] “¿cómo no va a saber?” Y yo creo que, si a los 17 años tu historia no te ha permitido un cuestionamiento sobre ti mismo, es difícil entender que otro no tenga claro lo que es, lo que quiere ser.” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

Con relación a la expresión de género, las violencias contra personas trans se agudizaron cuando éstas no respondieron a los estereotipos ideales de feminidad o masculinidad, dentro del binomio de sexo-género. En coherencia con lo anterior, cuando no hubo androginia como expresión de género, las situaciones de violencia disminuyeron.

“[Padre]: nosotros vivimos varios episodios de violencia, pero en la etapa de definición. Cuando ya se hizo la transición y fue Emiliana siempre, como que bajó esa cuestión, como que [la violencia] se calmó. Antes de eso cuando estaba que sí, que no, en algunas partes sí, en otras partes no, y todavía no se veía femenina y todo, ahí sí de hecho llegó golpeada algunas veces, hubo hartito bullying un tiempo. [Entrevistadora]: ¿por parte de quién? [Padre]: en el colegio, en la calle, en la plaza. Porque la indefinición también es complicada pa'l resto *cachai*, la paraban y le preguntaban “¿tú qué erís, niño o niña?” (...) Pero fíjate que eso cambió, ahora es

²² Muchachos. En este contexto, estudiantes.

niña, es súper aceptada, y al que no le gusta como que no se mete no más, no pesca, como que no participa.” (grupo focal apoderades).

“el miedo que le vaya a pasar algo o que la vayan a dañar (...) el entorno sigue viendo el mundo con dos opciones y no más. Siendo que mi hija sale de esas dos opciones.” (grupo focal apoderades).

Los grupos cis gozan del privilegio de tener una experiencia vital, dentro del régimen cisonormativo, de no-disconformidad con la asignación del propio género al nacer. Ante la *necesidad* construida por el binarismo de sexo-género de presionar socialmente a *ser hombre* o *ser mujer*, se generó molestia o agresión frente a la *ambigüedad* de la identidad o expresión de género. Aquello se expresó en dos aristas de interpelación: estructural y personal.

La arista estructural refiere al cuestionamiento del sistema de sexo-género que parecía incuestionable debido a que las estructuras, supuestamente, eran pre-dadas, arriesgando una potencial pérdida de la posición de privilegio que otorga la estructura de sexo-género a grupos cis. La arista personal refiere a la incomodidad frente a la apertura de la posibilidad de diálogo identitario introspectivo sobre lo que se creía estático y predefinido, como la identidad y expresión de género, expresado en los dos trinomios coherentes con sí mismos y con su realidad inteligible de mujer-vagina-feminidad/hombre-pene-masculinidad. En este sentido, la definición estática de identidad y expresión de género binaria fue incentivada.

“[Amelia] estaba en ese proceso más o menos extraño, porque hasta la misma forma de vestir no daba señales claras como dentro de estos estereotipos, entonces claro, ahí se podía formar una visión como confusa sobre el tema. Y producto de esta situación decidimos, conversando con la familia y conversando con ella (...) ya el tema puede ser un shock para algunos, para otros algo superinteresante, para otros completamente perplejidad.” (Entrevistado 2 cuerpo docente, 2017),

“Me dijeron [para aceptarla en la escuela] “pero tráigala bien femenina... Bien femenina, con pinches”, con esto que tenía el pelo corto todavía, “porque algunos la miran y piensan que es niño”. Y la verdad es que se veía súper neutra, entonces, yo le ponía hartos pinches por todas partes y todo lo demás, pero a la Julieta no le

gustan los pinches entonces usa el pelo suelto, y entonces... ay, me dio lata²³, está instalado el prejuicio igual de *tener que ser*.” (Grupo focal apoderades).

Que la apariencia andrógina sea problemática para los establecimientos escolares y, en consecuencia, se les impulse a “definirse” binariamente, se condice con lo que Butler (2007) denominó la performatividad del género. Ésta refiere a la exigencia de incorporar las normas de sexo-género a partir de la repetición, oprimiendo la voluntad y experiencia del género de los sujetos. En este sentido, para la autora la feminidad/masculinidad no es voluntaria, sino la repetición obligada de una norma -regulada por el disciplinamiento y castigo- necesaria para ser reconocida como sujeto. Butler (2007) ejemplifica el comienzo de la performatividad del género con la conocida frase “¡es una niña!”, disciplinando desde que se conoce el sexo de un bebé las normas e ideales de género, disciplinamiento similar que enfrentan los niños y jóvenes trans cuando señalan por primera vez que son hombres o mujeres.

En consecuencia, Kim Pérez (2013) –docente trans- emplea el término de “variantes de género” en reemplazo de “identidades de género” al referirse a personas que aún no tienen definida su identidad. Señala que la configuración de las identidades es un proceso que no debe imponerse a los niños y jóvenes, pues al plantearles las identidades como algo predeterminado, se les enseñan sólo algunas de sus posibilidades, sumergiendo a estas personas a la dictadura del binarismo de sexo-género, en la que no todos pueden existir.

Patriarcado: experiencias comparadas según personas que han sido percibidas socialmente como hombres y como mujeres

Las mujeres trans entrevistadas señalaron que el trato social recibido cuando eran percibidas socialmente como “hombres” fue distinto al que posteriormente recibieron al ser percibidas socialmente como mujeres. La transición social de género conllevó la renuncia a los privilegios que gozaban cuando eran percibidas como “hombres”.

“Yo viví “las dos vidas”, o sea, no las dos vidas, pero la gente me trataba como... y ya que transicioné y todo, mi mamá me dice así como “vas a tener que aprender a cocinar”, y yo “¿por qué?”, y me dice “porque erás mujer” (...) Me da mucha rabia

²³ Desgano, desmotivación.

cuando me dice eso. También me dice “no te vistai’ con shorts porque provocai’ a los hombres”, antes no me decía eso porque a los hombres no se les exige nada. Por ejemplo, me dice “tení’ que tener cuidado porque te pueden violar”, y es como, ¿por qué les enseñan a las mujeres a tener cuidado y no le enseñan a los hombres a no violar? (...) y en la calle, o sea, más que nada los hombres, tiran piropos, me persiguen. (...) antes eso no me pasaba, entonces la primera vez que me pasó me dio hartito miedo”. (Lucía).

Si bien se enfatiza que ser mujer tiene menos privilegios que ser hombre, ser mujer y trans tiene aún menos, exigiéndoles socialmente seguir los estereotipos ideales de mujeres cis.

“Yo tengo como eso, como la preocupación de todas las mujeres, así como “amanecí fea hoy día, no me queda nada bien, estoy gorda, etc.”, eso más ser trans. Entonces, esas dos cosas se juntan. Igual, yo creo que es como por culpa de los estereotipos que pone la sociedad, como que hay que ser como una *Barbie*”. (Lucía).

Aún está abierto el debate sobre las implicancias de ser mujeres y hombres trans binaries, dentro de la corriente transfeminista. Butler (2007) y la teoría queer critica los feminismos tradicionales, indicando que no basta con luchar por mayor igualdad entre los distintos géneros y sus expresiones dentro del sistema de sexo-género hegemónico, pues son sus propias estructuras de poder las que generan aquellas categorías y los mecanismos para su dominación y exclusión. Es decir, apunta a que no se puede pretender modificar “el juego” utilizando sus propias reglas, por lo que la diferenciación vivida según género socialmente percibido sería sólo la expresión de aquel sistema, pero la lucha por la igualdad dentro del mismo sistema no sería la solución.

Para Butler (2007), la existencia de lo trans evidenciaría una línea de fuga de las estructuras de dominación de sexo-género, pues no se pliega a ninguna de las categorías centrales del sistema (triada sexo-identidad de género-expresión de género). No obstante, Serano (2007; 2008) -mujer trans- critica la teoría queer. En primer lugar, Serano (2008) discute la idea de que la existencia trans subvierta el sistema binario de sexo-género. Lo considera un argumento cisexista, en tanto a las mujeres trans no se les legitima como mujeres, predominando el ser “trans”, y por ende subvertir el binarismo; y masculinocéntrico, en tanto

favorece a las personas que transitan de mujer a hombre, sin considerar que el tránsito de hombre a mujer presenta mayores dificultades sociales al ser más “evidente”.

En este sentido, cabe señalar que los jóvenes entrevistados autoidentificados como hombres no relataron mayores cambios en la percepción sobre el trato social hacia ellos. Además, se suma la teoría de la estructura de dominación de sexo-género que reproduce posiciones desiguales de poder, estando la categoría “hombre” por sobre la de “mujer”. Por lo tanto, quienes transitan de las categorías y percepciones sociales de “mujer” a “hombre”, adquieren un mayor estatus en el mundo tangible que el anteriormente percibido, lo que explicaría, a través de la posición de privilegio²⁴, la carencia de relatos en este ámbito.

En segundo lugar, Serano (2007) indica que desde lo queer se desprecian las identidades y expresiones de género trans binarias (hombre o mujer), responsabilizando a éstas - y no a los actores cis binarios- de reforzar el binarismo de género y el sexismo a través de transiciones sociales de género estereotipadas. Se les imputa a las personas trans la responsabilidad de ser mártires en la lucha contra el sistema de sexo-género, exigiéndoles el deber ético de sacrificar su propia corporalidad y experiencia de género, no así a le sujeto cis. Los testimonios y reflexiones de mujeres trans ilustran las diferencias de tratos y exigencias sociales que se hacen con ellas por ser mujeres trans, por lo que Butler incorporaría una nueva exigencia: no responder a dichas exigencias a pesar de experimentarlas socialmente y, a su vez, desear vivir según un género binario.

Por lo tanto, Serano brinda elementos para entender las experiencias de personas trans binarias -justamente, desde su posición de mujer trans binaria-. No obstante, Butler da herramientas teóricas para cuestionar el sistema de sexo-género y entender su funcionamiento, además de relevar la lucha política de una transgeneridad aún más invisibilizada: la no binaria.

²⁴ Posición de privilegios específicamente en lo que respecta a la categoría de “hombre” por sobre la categoría de “mujer”, pues existe una carencia de privilegios dentro de otras estructuras de dominación como, por ejemplo, la cisheteronormatividad, en la que lo “cis” está por sobre lo “trans”.

Experiencias amorosas: miedos e inseguridades de jóvenes trans

El amor y las relaciones sentimentales configuraron una experiencia distinta entre quienes se auto-categorizaron como mujeres u hombres. A diferencia de los hombres trans, las mujeres trans tuvieron miedos e inseguridades vinculadas al amor y las relaciones románticas.

“No sé si vaya a encontrar a alguien que me ame, así como de verdad. (...) Hay como muchos hombres que ven a las mujeres trans como un fetiche. Entonces no sé si alguien va a querer estar conmigo porque sí o de fetiche. O si alguien me ama de verdad va a tener el prejuicio de la sociedad o, no sé. Es como muy complicado ese tema. (...) [Me da miedo] que nadie me ame.” (Lucía).

“Yo no quería tener nada con nadie [relación sentimental], porque yo decía “cuando se entere, me va a mandar a la cresta” (Fabiola).

“Si a un niño le gusto yo, aunque yo no lo sepa, le dicen “no, es que él [refiriéndose a Micaela] antes era hombre, que aquí, que allá”. (...) Entonces él [compañero de curso] como que quería estar conmigo, pero no se atrevía por lo que le decía la gente, por lo que creo yo.” (Micaela).

La inseguridad al rechazo se vinculó con la genitalización de los sujetos, por una parte, reforzada por la perspectiva dominante binaria de sexo-género y, por otra parte, reforzada por la heterosexualidad obligatoria y la naturalización de la mutua correspondencia radicada en la reproducción. En este sentido, el vínculo entre una mujer trans y un hombre cis fue percibido socialmente como una relación homosexual, desconociendo sus identidades de género y, en cambio, primando su genitalización.

Los jóvenes trans entrevistados señalaron que contarle a la persona con la que existen intenciones de formar una relación amorosa, acerca de la transgeneridad y la propia transición de género, constituye un momento incómodo:

“¡Ay, eso es otra cosa!, como “tener que contarle” es muy horrible”. (Lucía).

“Él no sabía [que era trans] y yo entonces, igual como que me daba miedo [contarle] (...) yo ya me estaba encariñando, y como que me daba miedo porque decía "me voy a enamorar, me voy a encariñar" y después me va a mandar a la cresta [por ser trans].” (Fabiola)

“Entonces mis amigos, el Juan y el Feña, me decían “cuéntale, cuéntale”, hasta una vez casi me amenazan: “si no le contai tú, le voy a contar yo”, y tuve que contarle [que era trans, a la joven con que salía].” (Cristóbal).

Se configuró como un deber informar sobre el género atribuido socialmente al nacer y, en consecuencia, sobre el propio cuerpo y genitales, debido al sistema binario, cisnormativo y heteronormativo que naturaliza el vínculo heterosexual binario de triada dominante sexo-género-expresión de género. En este sentido, el cuerpo no es un espacio neutro o previo al sentido, por el contrario, sus posibilidades se configuran a través del discurso social normativo (Zambrini, 2014).

“Como ya habían pasado dos semanas, él ya me conocía. Como que yo era súper femenina, como que no habían diferencias [con una mujer cis, entonces] no fue como tan chocante.” (Fabiola).

En el plano sentimental existió una constante búsqueda de acercarse al estereotipo físico impuesto socialmente a personas cis para ser percibidas como atractivas. En este sentido, los cuerpos se posicionan como un campo a disputar en función de la estructura binaria, tanto para conseguir relaciones amorosas como para lograr aceptación social. La violencia simbólica invita a perseguir los ideales de género y expresión de género para entrar al grupo que goza de los privilegios de cierta estructura de dominación, generando rencores en los grupos de desprivilegios consigo mismos, y no contra el sistema de dominación que los sitúa en aquella posición.

Percepciones de los cuerpos y violencia simbólica

En general, los cuerpos de les jóvenes trans entrevistades se configuraron como espacios de cristalización de regímenes del sistema de sexo-género binario y cisnormativo, reforzando la idea de “*anormalidad*” por no ajustarse al trinomio dominante vagina-mujer-feminidad y pene-hombre-masculinidad.

“[Cristóbal:] siento como que no estoy en el cuerpo correcto, me miro al espejo y no soy yo (...) Me cuestionaba por mi cuerpo. [entrevistadora:] ¿qué te

cuestionabas? [Cristóbal:] Por qué no podía ser *normal*, por qué no podía tener un *pene*.” (Cristóbal).

“Yo no me siento bien con lo que tengo, porque es como... que no debería haber sido así, ¿cachai?, ¿se entiende? No es como tanto porque “ay, soy mujer entonces tengo que tener vagina”. No, es porque yo me siento mal con eso. A mí me da como repulsión.” (Lucía).

Las violencias simbólicas actúan a través de las mentes y cuerpos de les dominades, imponiendo sutil pero profundamente la aceptación de las estructuras de dominación y, en consecuencia, la aceptación de la propia posición de no privilegio dentro de ellas. De este modo, las violencias simbólicas actúan a través de las formas que dan sentido a la acción, instalando en les dominades racionalmente -y no coercitivamente- la idea de que se piensen a sí mismas bajo las categorías de les dominantes, naturalizando un régimen de verdad de manera total (Bourdieu y Passeron, 1981). Tanto Cristóbal como Lucía hacen referencia a que no debieron haber nacido en sus cuerpos, asumiendo una coherencia entre cuerpo e identidad de género tal como lo insta el sistema dominante de sexo-género al introducir la idea del “cuerpo normal” conformado por la relación presuntamente natural y no cultural entre pene-hombre y vagina- mujer.

La búsqueda de la hormonización se configuró como un elemento importante dentro de las vidas de les jóvenes entrevistades. En la etapa de pubertad, los cambios en el propio cuerpo provocados por los cambios hormonales produjeron depresión y angustia.

“Cuando empezó la adolescencia, cuando me empezó a cambiar la voz, mi mamá notaba que yo estaba así como mal. De hecho, ella me decía que yo antes era como súper feliz y todo y después, en los 11, 12 [años], me empecé a poner... *depre*²⁵ (...) Yo no quería que me cambiara la voz, no quería que me saliera bigote, cosas así que empiezan a pasar a esa edad, entonces me empezaba a sentir muy, muy mal conmigo misma, porque era como que no quería.” (Lucía).

“[Entrevistadora:] ¿por qué querías empezar con las hormonas? [Fabiola:] Porque me asuste [risas], porque yo leí, leí muchas veces, que yo tendría que empezar con

²⁵ Depresiva.

mi tratamiento hormonal cuando era niña, o sea cuando tenía como 12 años, para evitar la pubertad masculina. Y yo ya tenía 16 años y era súper alta, soy super alta, igual soy ancha, entonces igual como que era otras cosas, y yo me asusté *caleta*, me asusté mucho, mucho, mucho. (...) Porque yo no quería que siguiera pasando tiempo, que me siguiera desarrollando y que después fuera peor. Entonces fue como que por eso.” (Fabiola).

La hormonización encarna una alternativa de modificación de un cuerpo con el que no existe autoidentificación, por uno que representa la autoimagen deseada. Ahora bien, ¿es esa búsqueda de modificación corporal parte de las acciones motivadas por las violencias simbólicas? Dentro de las discusiones transfeministas existen distintas posturas que van desde la propuesta de que constituye una acción funcional al sistema de sexo-género binario y cisnormativo por lo que se deben evitar aquellas modificaciones (Butler, 2007); hasta posiciones que critican a la anterior, señalando que aquellas ideas se limitan a imponer normas morales dentro del mundo trans (Serano, 2007).

En suma, es posible destacar que la corporalidad constituye un espacio de disputa de la normatividad de sexo-género dominante, por lo que no es posible concebir al cuerpo como un espacio neutro o previo al sentido. Por el contrario, está sujeto a ideales de sexo-género que lo moldean desde edades tempranas a través de la regulación de la estética y las conductas. De este modo, se confunde la normatividad impulsada “desde afuera” e incorporada a través de la dominación simbólica, con los deseos internos como una suerte de “motivación personal” por perseguir dichos ideales de sexo-género, regulados culturalmente (Bourdieu y Passeron, 1981; Butler, 2002; Zambrini, 2014).

2. Importancia de la educación sociocultural en identidad de género y sexualidad

La educación tuvo un rol fundamental en el discurso de los actores entrevistados, principalmente, por su potencialidad de modificar percepciones y desarrollar un sentido crítico del sistema de sexo-género. A continuación, expongo los principales prejuicios sobre personas trans, luego la relevancia de la visibilización trans y el sistema cisnormativo y, por último, la potencialidad de la educación crítica del sistema de sexo-género.

Principales prejuicios sociales sobre personas trans

Las experiencias vitales de personas trans y sus círculos cercanos están marcadas por la recepción de prejuicios sobre la transgeneridad, por lo que, a continuación, expongo los principales prejuicios anteriormente expuestos y profundizados, para posteriormente describir tres prejuicios no abordados hasta ahora, que tienen en común la sexualización de la transgeneridad. Decido compilar los principales prejuicios -aunque ya los haya descritos anteriormente- con el fin de ilustrar lo que significa cargar con éstos de forma constante y sistemática, tal como lo hacen las personas trans y sus círculos cercanos.

a) La estigmatización de la transgeneridad, es decir, la reducción de la persona trans a sólo una de sus características: ser trans. En este sentido, las conductas o características de la persona fueron asociadas y explicadas a partir de la transgeneridad, cuando las mismas características en personas cis no fueron asociadas a su cisgeneridad.

b) Patologización de la transgeneridad, considerándola una condición problemática, mejorable o producto de alguna situación no ordinaria que es capaz de *explicarla*. La búsqueda de una explicación de la transgeneridad y no así de la cisgeneridad, retrata la diferenciación que se hace entre ambas, normalizando una y patologizando la otra, sin considerar la diversidad que existe dentro de los grupos humanos, en diferentes ámbitos.

c) La idea de que la transgeneridad es “contagiosa”, como una suerte de patología a evitar. Tanto estudiantes cis como apoderades cis portaron este prejuicio, lo que se tradujo en el miedo a un contagio tanto a nivel interno, es decir, que una persona cis se “transforme” en trans; como a nivel externo, es decir, el contagio del rechazo y/o violencia transfóbica.

d) Otro prejuicio tuvo relación con la concepción adultocéntrica y cisnormativa de la identidad de género, sosteniendo que les niñes son muy pequeñas para saber cuál es su identidad de género. La cisnormatividad se expresó en que, a diferencia de les niñes trans, a les niñes cis no se les cuestionó que se autoidentificaran con el género asignado socialmente al nacer. El adultocentrismo se tradujo en cuestionar el sentir de les niñes por aún no ser adultes y, por ende, no tener absoluta consciencia y/o entendimiento de aquel sentir.

e) Prejuicios de ma-padres al entrar al mundo trans, asociando la transgeneridad con la marginalidad, soledad y trabajo sexual. Aquellos prejuicios, producto de imaginarios

sociales, fueron derribados con el tiempo, al adquirir información y conocimiento sobre la temática.

f) Idea de que las niñas son trans debido a la falta de figura paterna o exceso de figura materna, o bien, por una supuesta incitación por parte de los ma-padres a que sus hijos “cambiaran” de género. Detrás de estos prejuicios se esconde la idea, en primer lugar, de que la transgeneridad es negativa y, en segundo lugar, que los ma-padres tienen la capacidad de incidir en la experiencia de género a través de la imposición de roles y estereotipos de género.

g) También se exigió a personas trans que, posterior a su tránsito social de género, abandonaran conductas y roles asociados al género asignado socialmente al nacer y adoptaran las vinculadas al género que socialmente se transitó. El prejuicio radica en considerar que el reconocimiento de un “hombre” o “mujer”, sobre todo trans, depende y se legitima a partir de la reproducción de los roles y estereotipos de género y no de la identidad de género.

h) Categorización de relaciones sentimentales entre personas cis y trans según la diferencia o similitud entre genitales y no entre identidades de género. Es decir, existió el prejuicio entre personas cis de considerar como relación homosexual la sostenida entre, por ejemplo, una mujer cis y un hombre trans, pues sus genitales son, al momento de nacer, los mismos. Por lo tanto, se redujo la experiencia sentimental a la genitalidad.

Hubo consenso entre les entrevistades en que, en general, les adultes cargan con más prejuicios que les niñas y jóvenes. La mayoría de los prejuicios corresponden a imágenes sociales construidas a partir de la incorporación discursiva de los regímenes dominantes de sexo-género y adultocentrismo a través de los procesos de socialización. Aquellos discursos dominantes buscan dar respuestas a la temática, reproduciendo la ignorancia causada por el déficit de visibilización, conocimiento, educación y convivencia con ella.

Otro de los prejuicios incurrió en la sexualización de la transgeneridad. Este prejuicio se ramificó en tres: en primer lugar, se vinculó la transgeneridad con el ejercicio de trabajo sexual, en segundo lugar, se asoció la niñez trans con un desarrollo prematuro de la sexualidad y, en tercer lugar, se vinculó la transgeneridad con la homosexualidad. Con relación al primero, se asoció principalmente a las mujeres trans con el trabajo sexual.

“Está el típico [prejuicio] de que las trans se prostituyen”. (Lucía).

“Un prejuicio que hay [es] "ay, es que va a ser prostituta". Es como que "ya, eso va a ser, pobrecita, no le va a dar para más". (...) Que es promiscua o que es prostituta.” (Fabiola).

El sistema de sexo-género controla y gestiona los sentires, deseos, prácticas y cuerpos a través de los ideales de sexo-género (obligación de la cisgeneridad, binarismo y heterosexualidad). Los grupos que se distanciaron de aquella normatividad fueron controlados por el sistema de sexo-género, a través de la construcción de imágenes sociales de marginalidad.

Tanto la transgeneridad como el ejercicio del trabajo sexual se rebelaron frente a los regímenes de sexo-género, por lo que se les castigó, en el primer caso, por atentar contra la cisnormatividad y binarismo de sexo-género y, en el segundo caso, por atentar contra la heterosexualidad obligatoria que contiene la idea del amor romántico heterosexual, en el que se tienen relaciones sexuales atravesadas por un vínculo afectivo principalmente con fines reproductivos (y no de placer). De esta forma, tanto la transgeneridad como el ejercicio del trabajo sexual fueron asociados entre sí por la imagen de la marginalidad construida para castigarles y, a su vez, disciplinar a quienes siguen los ideales de sexo-género. El segundo prejuicio fue vincular la niñez trans con un desarrollo prematuro de la sexualidad.

“Son como más sexualizadas [les niñas trans]. Te lo dicen sutilmente, en las conversaciones, pero sale esto, es como, pucha, no sé la Emiliana no sé, no será que va a ser que mi niñita como que despierte más prematuramente. He visto ese prejuicio que (...) se los ve como más sexualizadas, cuando en rigor (...) la experiencia nuestra particularmente es al revés, es al revés. Yo siento que mi Emiliana es menos sexualizada que mis otros hijos [cis], hasta el chiquitito de seis años anda más “*prendido*” que la Emiliana [de ocho años], como que no es tema, pero siento que ahí también hay un prejuicio.” (Grupo focal de apoderades, 2017).

En la cita anterior, existió una asociación subyacente entre la transición social de género con una transición social de sexo, y del sexo con la sexualidad. Al relacionar causalmente el desarrollo sexual prematuro de una niña con su transgeneridad, se propone una presunta *anormalidad* en ella, expresado tanto en su género como en su sexualidad. Aquella supuesta *anormalidad* confunde y cruza de forma errónea conceptos que refieren a cosas distintas:

sexualidad e identidad de género. Por lo tanto, la transgeneridad se percibió como un estigma sexualizante. Otra forma del mismo prejuicio constituyó el tercer prejuicio, relacionando la homosexualidad con la transgeneridad.

“[Entrevistadora:] ¿Cómo miran a las personas trans? [Tomás:] Como *maricón*²⁶ o como lesbiana, entonces como que nos miran así, como que no saben diferenciar.” (Tomás).

“Mucha gente confunde el ser trans con ser gay, piensan que es lo mismo. (...) Siempre trato como dejar bien en claro lo que te gusta de lo que tu soy.” (Fabiola).

La asociación de transgeneridad con homosexualidad no es azarosa, así como tampoco es azaroso que se naturalice y asuma la heterosexualidad de las personas cis. El sistema dominante de sexo-género otorga privilegios al binarismo de sexo-género, cisgeneridad y heterosexualidad, y al mismo tiempo castiga a través de diversos mecanismos de violencias -revisados en la presente investigación- a las identidades que se alejan de aquellos regímenes dominantes. Tanto la homosexualidad como la transgeneridad comparten la recepción de un discurso dominante que les asocia a lo patológico y/o anormal, considerando la heterosexualidad y cisgeneridad como lo deseable y normal.

El estigma de una característica es reforzado a través de la asociación espontánea de más características estigmatizadoras. La función de agrupar imágenes sociales estigmatizadas entre sí refuerza el castigo que reciben personas con una o varias de estas características. Por lo tanto, el discurso dominante de sexo-género presenta coherencia interna al vincular, por una parte, la transgeneridad con conceptos que representan indeseabilidad social tales como el ejercicio del trabajo sexual, la sexualización de la niñez y la homosexualidad y, por otra parte, desvincular aquellas características de grupos cisgénero, asociándolos a la heterosexualidad y, por ejemplo, el desempeño de trabajos con alta deseabilidad social.

Relevancia de visibilización del tema: ¿cómo les trans conocen lo trans?

Antes de implementar una educación que tenga por objetivo la promoción de una convivencia respetuosa, se deben conocer aquellas realidades oprimidas, diversas e invisibilizadas. Pero,

²⁶ Forma peyorativa de referirse a hombre homosexual.

si existe invisibilización, ¿cómo se conocen? Les estudiantes trans relataron el período en que aún no conocían el concepto de transgeneridad, por lo que les era difícil entender y explicar su realidad y existencia en un mundo cisnormativo.

“Yo sabía que no era niño, estaba claro que no era hombre. Pero estaba claro que por lo físico solamente tampoco me podía decir, ¡ah, soy niña! (...) necesitaba el concepto como para explicarlo y para hablarlo.” (Fabiola).

La invisibilización de una temática o experiencia vital va acompañada de la inexistencia conceptual para comprender y comunicar aquello. En este sentido, constituye un avance político la instalación de nuevos conceptos que permiten entender estructuras de dominación que producen desigualdad, como por ejemplo palabras referidas al sistema de sexo-género, como cis y trans.

Los conceptos que tienen raíz semántica *cis* -tales como cissexual, cisgénero, cissexualismo y cisnormatividad- son relativamente nuevos y significan “de este lado”, mientras que “trans” significa “del otro lado” (Anónimo²⁷, 2009). De este modo, se deja de nombrar únicamente lo trans, entendido como la *otredad* absoluta, para nombrar también lo cis como una forma más de experimentar el género, y no como la “natural”. Asimismo, el concepto cis emerge con el objetivo político de visibilizar la estructura de sexo-género dominante que, a través de la cisnormatividad, por una parte, valida y otorga mayores privilegios a le sujeto cis, y por otra niega y otorga menores privilegios a le sujeto trans.

El activismo trans y los medios de comunicación masiva fueron fundamentales para les jóvenes, pues les permitió descubrir la existencia de la transgeneridad e informarse sobre ésta. Junto a ello, pudieron explicar por primera vez lo que sentían, desnaturalizar su supuesta anormalidad y sentirse acompañades sabiendo que existían otras personas que atravesaban por el mismo proceso.

“Me puse a investigar y por Youtube, encontré una *youtuber* -que de hecho me puse el segundo nombre por ella porque igual como que le agarré cariño-, que ella es

²⁷ Muchos de los conceptos que problematizan el sistema de sexo-género desde el transfeminismo pertenecen a textos no convencionales para la divulgación científica, por lo tanto, el anonimato en las reflexiones es común. En consecuencia, decidí considerar e incorporar como fuentes valiosas aquellos textos “informales”, tal como lo son para las personas que están reflexionando y discutiendo sobre esta temática desde afuera de la academia.

trans y ella como que me dio el término, porque yo lo único que necesitaba como la palabrita, como para definirlo.” (Fabiola).

Sin embargo, la mayoría de les entrevistades tuvieron conocimiento sobre la transgeneridad, por primera vez, a través de un documental que se emitió en televisión abierta del país, el año 2015, titulado “Mi hija es transgénero” (Montenegro y Figueroa, 2015).

“[Entrevistadora:] ¿cómo fue que empezaste el proceso de la transición? [Cristóbal:] mi mamá vio a un endocrinólogo, (...) entramos a la sesión y después yo le conté todo lo que me pasaba. Y dice [el endocrinólogo] “esta niña ya no se llama [nombre de mujer], se llama Cristóbal”, y ahí mi mamá dijo “ya”, y empezamos a hacer el cambio. (...) [Entrevistadora:] ¿y cómo llegaste al endocrinólogo? [Cristóbal:] porque mi mamá vio un reportaje en la tele. Anotó todo. Entonces pidió una hora.” (Cristóbal).

“Estábamos lo tres acostados en la cama de arriba de mis papás y estábamos viendo la tele, estábamos viendo las noticias y después dieron un documental, “Contacto” o algo así, y ahí se empezó a conocer más a los niños trans, de la Andy. (...) Mi mamá me miró y me dijo “Micaela, ¿tú eres así?, ¿tú quieres ser así?”, algo así me dijo. Y yo, así como que pensé “Micaela, les decís o ya no les decís, no podís aguantar más, Micaela”. En mi mente en verdad pensé eso, “ya suéltalo, si pasa algo, ya pasó, pero dilo no más”, y le dije “sí”.” (Micaela).

“[Lucía:] mi hermana me dijo “yo no creo que tú seas gay, yo creo que tú eres trans”, porque ella ya sabía. Y ahí yo le dije “¿qué es eso?”, y ahí me mostro el reportaje de Andy y ahí me calzó todo, y fue como “ya, sí”. Eso. [Entrevistadora:] O sea, gracias a ese reportaje supiste... [Lucía:] Sí, gracias a ese reportaje supe qué era.” (Lucía).

Que les entrevistades hayan conocido qué era la transgeneridad, por primera vez, a través de un documental, ilustra la invisibilización que existe en el país sobre el tema. Además, que la gran mayoría de ellos haga referencia al mismo documental habla de las pocas alternativas de información y difusión sobre la transgeneridad que había, por lo menos hasta ese año.

En el año 2017, les entrevistades consideraron que había habido avances en la visibilización de la realidad de niñez y juventud trans en el país. Sin embargo, cabe señalar que dicha

visibilización se ha vinculado con la sensibilización de la realidad trans, pero sin reflexionar en torno a los conceptos revisados anteriormente, que permiten develar el sistema de dominación que posiciona la realidad trans en un lugar de menor privilegio que la realidad cis, a causa del sistema cisnormativo.

Asimismo, la visibilidad trans no ha sido impulsada por políticas educativas desde órganos públicos, sino que ha sido impulsada de forma particular, a través de activistas y fundaciones que se enfocan en la temática (CIDE y UAH, 2018). Han sido estas iniciativas particulares las que han sensibilizado, educado y capacitado a familias, establecimientos escolares e instituciones públicas y privadas.

Educación para derribar prejuicios y discriminación transfóbica

En el capítulo 1, profundicé en las formas de abordar institucionalmente la visibilización de la transgeneridad y, en dicho contexto, el rol de la educación al interior de las comunidades educativas. En este subapartado, busco profundizar en la educación como herramienta social para derribar prejuicios, promover una convivencia social basada en el respeto de diferentes experiencias de género y visibilizar el sistema cisnormativo que posiciona diferentes experiencias de género en desigualdad de privilegios. En este sentido, me intereso en la potencialidad de la educación al interior de los establecimientos educacionales -como institución socializadora- para incidir en las relaciones sociales extra-escolares en general.

En Chile, existen diversas normativas contra la discriminación de estudiantes trans al interior de los establecimientos escolares. Por ejemplo, la Ley Antidiscriminación (Ley N°20.609, 2012) consagra el derecho a no ser víctima de discriminación arbitraria, incluyendo específicamente la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género, dentro y fuera de los establecimientos educacionales. Además, modifica el artículo 5° de la Ley General de Educación indicando el “deber del Estado de fomentar una cultura de no discriminación arbitraria en el sistema educativo” (MINEDUC, 2013b:22). Asimismo, la Ley sobre Violencia Escolar (Ley N°20.536, 2011), promueve la buena convivencia escolar a través de planes de gestión y protocolos de actuación ante situaciones de violencia (MINEDUC, 2015b); una nueva Política Nacional de Convivencia Escolar que integre las modificaciones legislativas en materia de educación y convivencia (como la Ley

Antidiscriminación, Ley de Inclusión y la Ley General de la Educación); y dicta que en el Reglamento de Convivencia Escolar se eliminen “todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes (...) en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los estudiantes LGBTI” (MINEDUC, 2016: 10). Por último, la circular “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (Superintendencia de Educación, 2017), promulgada el año 2017, dictamina principios orientadores de reconocimiento y protección de la identidad de género de estudiantes trans, asegurando su derecho a la educación -en el acceso y trayectoria educativa-, garantizando espacios educativos seguros y respetuosos.

Si bien las leyes y normativas son un avance, un 59,4% de los estudiantes disidentes de género y/o sexuales encuestados indicaron que no tienen o no conocen una política contra el matonaje en sus establecimientos educacionales (Todo Mejora, 2016). Por lo tanto, si bien las normativas son necesarias, por sí solas, muchas veces son insuficientes. En este sentido, la educación adquiere relevancia para problematizar y transformar prácticas culturales transfóbicas y, así, avanzar en la dirección de la normatividad vigente.

En el mismo sentido, les entrevistados coincidieron en que los prejuicios, discriminaciones y violencias transfóbicas se generan por la falta de educación en identidad de género y transgeneridad. Bajo este planteamiento, la educación adquiere un rol fundamental para la promoción de la visibilización de lo trans, tanto en la experiencia escolar como en la vida en general.

“[Si] nunca jamás nadie te habló de eso [transgeneridad], dices “¡pero qué diablos es esto!”, es una cuestión completamente nueva, entonces a partir de ahí tiene que ver con la ignorancia, con los prejuicios que se construyen a partir de lo desconocido, y yo pienso que principalmente es el miedo. (...) Entonces, sí, yo creo que es necesario hablarlo. Es necesario tener programas educativos en torno a eso, es necesario tener programas de inducción en torno a eso, sobre todo a los profes.” (Entrevistado 2, cuerpo docente).

“Este país, y este mundo, le falta cultura, le falta educación, le falta toooodo” (Micaela).

“Como que no entienden mucho el tema entonces como que la gente yo creo que para que no discrimine tiene que estar más informada.” (Tomás).

“[Entrevistadora:] Entonces, tu dirías que falta educación en... [Fabiola:] Sí, yo creo que en los colegios en general. Porque, por ejemplo, en mi liceo, en mi colegio de básica, nunca se habló el tema, entonces si ni siquiera los profesores saben lo que es...” (Fabiola).

De este modo, la promoción de educación en identidad de género se posicionó como una de las principales herramientas que permitiría generar los cambios culturales necesarios para que los prejuicios y violencias transfóbicas cesen. Además, se señaló la importancia de construir convivencia respetuosa, desde edades pequeñas, entre la diversidad de estudiantes existentes en los espacios educativos, a través de su visibilización.

“Hay que mostrar instancias públicas y sociales en las que uno habla y aprende de género y sexualidad a partir de posibilidad más diversa de lo que hay, y creo que eso no se puede hacer en la casa porque tienes que hacerlo mirando a otros diversos. Aunque los papás sean súper abiertos, aunque sepan de todo, eso tú tienes que hacerlo en un curso donde tengas un compañero que le gustan los hombres y las mujeres, y una compañera que le gustan solo las mujeres, y un compañero que no sabe lo que le gusta, ¿cachay?²⁸ (...) Si no es la escuela el espacio de transformación, no me imagino otro”. (Entrevistada 1, cuerpo docente).

Sobre el desconocimiento se funda la ignorancia y se asocian imágenes prejuiciosas y estigmatizadoras. En este sentido, la educación a partir de la teoría reflexiva es necesaria, pero no sería suficiente. La educación generada en la convivencia permitiría naturalizar la existencia de un otre, hasta ese entonces, desconocido, y la comunidad educativa tiene la potencialidad de reunir la diversidad de grupos humanos para que, desde las relaciones sociales, se funden relaciones de respeto. A su vez, dicha convivencia respetuosa se lograría, promoviendo reflexividad crítica que permita problematizar la invisibilización de ciertos grupos sociales y los privilegios de otros. Es decir, la educación contra la transfobia se consagraría tanto desde la teoría como desde la práctica.

²⁸ ¿Entiendes?

CONCLUSIONES

Retomando la pregunta de investigación, las experiencias de los actores cis y trans de las comunidades educativas estuvieron sujetas a cambios, tanto por la generación de nuevas dinámicas sociales como por la concientización de dinámicas anteriormente naturalizadas, a partir de la visibilización de estudiantes trans.

Los sistemas de dominación hegemónicos de sexo-género y adultocentrismo se reforzaron mutuamente al otorgar posiciones de desprivilegio a niñas y jóvenes trans, en sus respectivos sistemas de dominación. Aquello, a su vez, legitimó el ejercicio del poder de actores cis de las comunidades educativas. No obstante, no todos hicieron uso de aquel privilegio y poder, por el contrario, hubo actores cis que tuvieron prácticas y discursos de integración de estudiantes trans, pero sin alterar la matriz de los sistemas de dominación.

A continuación, desarrollaré a través de reflexiones, problematizaciones y recomendaciones los principales hallazgos de la investigación. Comenzaré desarrollando las experiencias y dinámicas sociales relacionadas con la emergencia de violencias transfóbicas, luego abordaré el binarismo en distintas expresiones como exigencia social, posteriormente revisaré el mecanismo de asimilación por parte del sistema de sexo-género a la categoría trans, consiguientemente abordaré las contradicciones que suscita el asistencialismo por su diálogo con la estigmatización, y finalmente concluiré desarrollando las principales relevancias y desafíos que enfrenta la educación, como herramienta crítica e impulsora de transformaciones socioculturales.

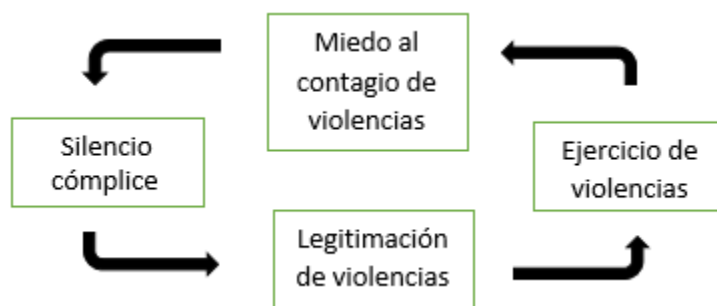
1. Violencias transfóbicas: distintas expresiones, mismos resultados

Cultura de la violencia escolar transfóbica

Las violencias transfóbicas perpetuaron la posición de privilegio de ciertos grupos sociales en las estructuras de dominación del sistema de sexo-género. De este modo, las violencias -tanto directas como indirectas- se configuraron como formas de disciplinamiento y castigo hacia quienes no respetaran la normatividad del régimen de sexo-género. Cabe destacar que frente al disciplinamiento y castigo transfóbico, no se logró que el género sentido de la persona trans cambiara por el género asignado socialmente al nacer.

Tras la visibilización de estudiantes trans, el clima escolar estuvo marcado por cambios, entre ellos, por la proliferación de la cultura de la violencia escolar transfóbica. Ésta repercutió en las experiencias escolares de todos los actores, fundamentalmente de estudiantes trans.

Esquema 5: Círculo vicioso de la cultura de la violencia escolar transfóbica



Fuente: Elaboración propia.

Este círculo vicioso normalizó y enseñó la impunidad de las violencias transfóbicas a los actores cis de la comunidad educativa. Por parte de los estudiantes, el miedo al contagio del rechazo social y, en consecuencia, de la victimización, fue el punto central que lo perpetuó. Por parte de los docentes, el silencio cómplice enseñó a otros estudiantes cis la impunidad y, en consecuencia, legitimidad del disciplinamiento de sexo-género a través de los actos transfóbicos. A su vez, el silencio cómplice de docentes, reforzó el miedo al contagio de violencias en los estudiantes cis, quienes entendieron que, en caso de “contagiarse” de éstas, no habría sanciones. De este modo se consolidó el círculo vicioso de la violencia escolar transfóbica, y junto a ella, se consolidó y agudizó el aislamiento de estudiantes trans.

Las violencias transfóbicas ejercidas por estudiantes y docentes se basaron, principalmente, en la negación y/o censura de la identidad de género y expresión de género, y en la obligación de reproducir roles y estereotipos de género. Los apoderados se enfocaron en la negación de identidad de género, exigencia de expulsión de estudiantes trans y miedo al “contagio” de la transgeneridad a sus hijos.

Dentro de estos, el no reconocimiento de los jóvenes trans expresado en el no reconocimiento del nombre social constituyó el mecanismo de transfobia más frecuente, y fue significado por los estudiantes trans como una de las prácticas transfóbicas más dolorosas. El respeto por la identidad de género y nombre social trajo consecuencias positivas en estudiantes trans, tales como el aumento de autoestima, empoderamiento social y sentimiento de libertad. Ante esto,

cabe destacar que si bien existe un resguardo normativo que exige el respeto del nombre social al interior de las comunidades educativas, la cultura escolar no siempre se apegó a esta.

En las dinámicas de violencias generadas al interior de las comunidades educativas, las autoridades de cuerpos docentes jugaron un rol fundamental, pues fueron quienes definieron el accionar institucional, determinando las prácticas de que serían respaldadas o sancionadas al interior de la comunidad educativa.

Cuando las autoridades escolares, cuerpos docentes y estudiantes se abrieron a integrar a estudiantes trans, los actores que se resistieron fueron generalmente los apoderados y figuras religiosas. Estas últimas se organizaron para re-socializar a la comunidad educativa, según la normatividad de sexo-género, exigiendo la exclusión de personas trans de los establecimientos educacionales bajo argumentos valóricos. En este sentido, la discusión giró en torno a cuestiones valóricas como integrar o excluir a una persona por su identidad de género, y no a cuestiones estructurales como las implicancias en reproducir desigualdad de privilegios, privándole la educación a ciertos grupos sociales.

La detención del círculo vicioso de violencias se vincula no sólo con las políticas y normativas educacionales que regulan la convivencia escolar, sino que también con políticas de salud y bienestar del estudiantado, ya que la agudización de las transfobias estuvo asociada a depresiones, angustias y pensamientos suicidas en los estudiantes trans victimizados.

Discurso de sexo-género: tensión entre la reflexión crítica y las violencias interiorizadas

La socialización del sistema de sexo-género desarrolla y encarna una intuición y sentido común binario, cisnormativo y heteronormativo. Lo anterior generó que incluso actores sensibles a la temática de género incurrieran en justificaciones, malos tratos y/o violencias transfóbicas. A modo de ejemplo, en ciertas ocasiones docentes cis que demostraron interés por integrar y respetar el género de estudiantes trans incurrieron en prácticas nocivas para estos últimos, dando lugar al ejercicio de microviolencias transfóbicas.

Asimismo, jóvenes trans internalizaron el rechazo por sus propios cuerpos por no cumplir con los ideales impuestos por el binarismo de sexo-género y la cisnormatividad. Esto ocurrió a pesar de que el sistema de sexo-género, al inscribir su normatividad en la corporalidad a modo de gestión de ésta, es lo que regula las exigencias buscadas para ser reconocidas y aceptadas socialmente.

Por último, la incorporación del sistema de sexo-género en jóvenes trans naturalizó, en parte, la resignación ante la recepción de malos tratos provenientes de grupos cis. No obstante, a veces, les estudiantes trans desplegaron mecanismos de resistencias ante la transfobia, desafiándola de forma estratégica, para evitar represalias mayores.

2. Binarismo como exigencia social en lo educacional y en lo corporal

El pensamiento binario se consolidó en el mundo moderno (Zambrini, 2014) y constituye uno de los pilares del sistema de sexo-género dominante. El dominio del pensamiento binario de sexo-género permeó la construcción de lo educacional y lo corporal. En el caso de la educación, el binarismo de sexo-género se expresó en la segregación institucionalizada de la composición de la matrícula, de los espacios comunes (especialmente el baño) y de los símbolos sociales como el uniforme y los actos escolares. En el caso de los cuerpos, el binarismo de sexo-género como exigencia social se expresó en la negación, censura y agudización de violencias de las expresiones de género andróginas y la transición social de género de personas trans.

La estructura binaria de sexo-género está tan arraigada en la construcción identitaria y social que la triada dominante que da coherencia interna al sistema de sexo-género (sexo-género-expresión de género) pudo ser desaprendida y modificada, pero no así el binarismo interno de ésta (vagina/pene - mujer/hombre - femenino/masculino). Es decir, se permitió modificar una característica binaria fija por otra binaria fija, pero no por categorías fluctuantes o discordes a aquel sistema binario.

Ahora bien, es pertinente abrir la interrogante sobre por qué la “indefinición” o ruptura con el binarismo produjo incomodidad y agresividad hacia la población trans. Una de las posibilidades se vincula con que la ruptura con el binarismo, hasta ese entonces concebido como natural o pre-dado, gatilla cuestionamientos identitarios y estructurales, pues se interpela la base sobre la cual se construyen las identidades de género y se aprende a observar el mundo: ambas de forma binaria.

Por lo tanto, la convivencia con grupos de identidades o expresiones de género no binarias no consiste en permitirles -desde el estatus privilegiado cis/binario- el cambio de categoría binaria o en darles tiempo para que puedan “averiguar” qué identidad de género, cuerpo y/o expresión de género binaria se adecúa de mejor forma a su persona. Por el contrario, la tarea

recae en romper estas exigencias sociales, no como una suerte de moralidad de integración, sino para deconstruir estructuras de dominación y opresión que limitan y condicionan la experiencia del género y expresión de género, tanto para identidades cis/binarias como no-cis/no-binarias.

3. Asimilación de la transgeneridad como una categoría más del sistema sexo-género

La visibilización de la transgeneridad no provocó la ruptura del sistema de sexo-género como sistema de dominación, sino que la disputa ética y moral sobre su integración a dicho sistema. En la línea de Butler, la integración actuó, más bien, como la asimilación de nuevas categorías a conjugar dentro del mismo sistema que reproduce sus desigualdades. De este modo, cuando se integró a estudiantes trans, se hizo exigiendo el cambio de categoría dentro del binarismo de sexo-género (hombre o mujer).

Por lo tanto, es importante promover el cuestionamiento hacia los órdenes de dominación como estructuras que reproducen desigualdad social de privilegios. En este sentido, las preguntas sobre por qué existen identidades cis e identidades trans, y los diversos prejuicios que se pueden establecer con respecto a éstas (debate sobre su patologización, sobre si son producto de la naturaleza o la cultura, la edad sobre la cual autorizar la transición social de género, etc.), carecen de sentido, pues desvían el foco a cuestiones morales y no a la desigualdad de privilegios que existe entre grupos sociales. No obstante, este fue el debate que, en general, predominó en las comunidades educativas y en las disputas sociales, ejemplificado en la discusión parlamentaria sobre el proyecto de Ley de Identidad de Género.

En consecuencia, las preguntas que cobran importancia son sobre la construcción y reproducción de los sistemas de dominación, es decir, sobre la configuración de las estructuras sociales que legitiman que unos grupos sociales estén por sobre otros, sobre la construcción de legitimidad de dicha reproducción de privilegios, y sobre la constitución de obligatoriedad de construir lo social y lo corporal a partir de estructuras opresoras, entre otras. En otras palabras, las reflexiones sobre la configuración del poder y el control social permitirían avanzar en la ruptura de los sistemas de dominación.

La abolición del actual sistema de sexo-género hegemónico es urgente, porque el intercambio de una categoría por otra, dentro del mismo sistema de dominación, no termina con las

experiencias desiguales escolares (y vitales) entre actores cis y estudiantes trans. Esto se expresa en el fenómeno de asimilación, que amplía el abanico de categorías dominantes y dominadas (como la trans), sin interferir en las estructuras de poder, privilegios y control social. Por lo tanto, cobra aún más relevancia, en este contexto, la progresiva visibilización y sensibilización social con la realidad trans, y la explosión de movimientos sociales feministas que, en general, cuestionan las desigualdades derivadas del sistema de sexo-género. No obstante, existe el peligro que, tal como ocurrió en las comunidades educativas, los avances queden entrampados en el mismo sistema de dominación sin generar transformaciones estructurales.

El debate y la reflexividad en torno a qué se debe construir en reemplazo del actual sistema de sexo-género sigue abierto. Sin embargo, pienso que develar el funcionamiento de los sistemas de dominación y sus mecanismos de reproducción es imprescindible, debido a que sólo de ese modo es posible desnaturalizarlos. En otras palabras, entendiendo que estos sistemas son construcciones culturales que perpetúan posiciones estructurales de desigualdad, utilizando mecanismos de opresión y violencias para resguardar los privilegios de un grupo sobre otro grupo, se pueden construir herramientas discursivas y/o prácticas para desarticular dicha desigualdad. El desafío es, teniendo consciencia de los mecanismos de producción de desigualdad social, lograr desaprenderlos y construir nuevas formas de pensar-nos y relacionarnos con nosotres mismos, con otros y socialmente.

4. Estigmatización y asistencialismo

La visibilización del régimen cisnormativo y binario hizo consciente la posición de desprivilegio en que se encontraban las personas trans. Esto incitó a parte de los actores cis, fundamentalmente adultos (ma-padres y docentes), a recurrir a actitudes asistencialistas hacia niños y jóvenes trans, buscando cuidarles y protegerles. No obstante, este interés en aportar a la integración y convivencia respetuosa entre personas cis y trans, a veces reforzó la estigmatización al reducir a las personas, a través del trato diferenciado y las preocupaciones, a sólo una de sus características: la transgeneridad.

De esta forma, emergió la necesidad de destransgenerizar la experiencia de género trans, pues permitiría, desde la posición cis, observarles sin reduccionismos, sino que como una otra igual. A esto apuntó el discurso de las estudiantes entrevistadas, justamente al deseo de ser

percibidos y recibir un trato *igual* que jóvenes cis. Apelaron a la libertad de experimentar su género sin que se pusiera el foco de atención en ello, sino que fuera una característica más.

Ahora bien, cabe recordar que las relaciones sociales se enmarcan en el régimen cisnormativo, el que funciona efectivamente reproduciendo desigualdades estructurales entre grupos cis y trans. Por lo tanto, el asistencialismo está tensionado, motivado y atravesado por las condiciones materiales de desigualdad, por lo que entra en conflicto. Por una parte, existe interés en proteger a quienes se encuentran en desprivilegio, pero por otra parte, existe el riesgo de, a través de la sobreprotección, reproducir la idea de observarles y tratarles sólo a partir de una de sus características, la transgeneridad, reforzando la imagen de vulnerabilidad que requiere protección por parte de grupos cis.

En suma, a nivel sociocultural, la visibilización del régimen cisnormativo es un aporte en tanto impulsa reflexividad y cuestionamientos sobre la reproducción y legitimación de desigualdades entre grupos cis y trans. Asimismo, a nivel interpersonal, la visibilización del régimen cisnormativo interpela a grupos cis, invitándolos a evitar formar parte de su reproducción. Así, se manifiesta la necesidad de transformar prácticas y discursos desarrollados en las relaciones sociales con grupos trans, entendiendo que una persona no es definible ni reducible a su identidad de género.

5. Educación para la visibilización y respeto de la transgeneridad, para la igualdad entre cis y trans, y la ruptura del sistema de sexo-género

Algunos de los colegios que integraron a estudiantes trans promovieron jornadas de educación en transgeneridad, en general, luego de adquirir herramientas por mutuo propio para poder hacerlo. Es decir, se relegó a voluntades educativas individuales la promoción de educación sobre género, tanto al interior del aula como a la comunidad educativa en general.

La formación docente básica no contempla cuestiones relativas a la identidad de género ni transgeneridad. Por lo tanto, se presenta la necesidad de modificarla para que, por una parte, se adquieran herramientas prácticas para abordar, ante la comunidad educativa, la visibilización de estudiantes en posiciones de desprivilegio en las estructuras sociales. Y, por otra parte, se incentive la reflexión crítica en torno a la imposición de una normalidad y/o anormalidad por parte de la educación formal hegemónica.

Ante la falta de herramientas por parte del cuerpo docente e inexistentes políticas educativas para reflexionar en torno a la visibilización de la transgeneridad en el país y al interior de las comunidades educativas, organizaciones sociales asumieron la responsabilidad de educar a personas de instituciones públicas, privadas y establecimientos educativos. En general, estas organizaciones sociales fueron Fundaciones formadas por personas trans y sus familiares, agrupadas para acompañarse y trabajar en visibilizar, sensibilizar, luchar por derechos y educar con relación a la temática trans.

El rol que han tenido las fundaciones en la educación en transgeneridad ha sido fundamental, en tanto han adquirido esta responsabilidad cuando ningún otro organismo lo ha hecho. En general la educación se ha enfocado principalmente en visibilizar la realidad trans y sensibilizar a la población cis -cuestión fundamental para abrir la temática-, pero aún está al debe integrar el cuestionamiento al sistema de sexo-género como sistema de dominación que produce y reproduce estructuras de poder, control y privilegios sociales a sólo algunos grupos sociales.

A pesar de no haber impulsado políticas educativas con respecto a la transgeneridad, el MINEDUC ha promulgado normativas que consagran la obligatoriedad de los actores escolares de generar un clima escolar de respeto por identidades de género y orientaciones sexuales disidentes. No obstante, dichos decretos no siempre fueron suficientes, pues, como señalé anteriormente, a veces la cultura escolar funcionó con dinámicas propias de reproducción y legitimación de violencias que sobrepasaron el reglamento.

En este sentido, la educación se constituyó como un factor fundamental para modificar la cultura de la violencia escolar transfóbica. Una educación íntegra en el tema estaría compuesta por una dimensión teórica-reflexiva y una dimensión práctica. Es decir, por una parte, sería importante desnaturalizar y reflexionar sobre los sistemas de dominación de sexo-género para comenzar, junto a todos los actores escolares, un proceso de revisión y problematización de discursos y prácticas asociadas a éste. Y, por otra parte, la convivencia con personas trans permitiría visibilizarles y naturalizar su existencia, avanzando en el desaprendizaje de prejuicios y estigmas asociados a la ignorancia sobre dicha realidad.

En este proceso de aprendizaje, los docentes señalaron que fue relevante abrir espacios de diálogos, reflexiones, intercambio de prejuicios e inseguridades entre grupos cis, justamente

para problematizar la interiorización de discursos dominantes de sexo-género, hasta antes de la visibilización de la transgeneridad, naturalizados. La reflexividad y problematización sobre los sistemas de dominación permitieron hacer conscientes las distintas normatividades incorporadas de forma irreflexiva en las propias prácticas y discursos. La educación crítica de sexo-género debe ser capaz de develar la construcción desigual de poder para problematizar las desigualdades de privilegios. En este sentido, la visibilización crítica del sistema de sexo género podría generar la visibilización crítica de otros sistemas de dominación, tales como el adultocentrismo, el racismo, el neocolonialismo, las clases sociales, etc.

En otro punto, se debe tener presente que, dentro de las generalidades otorgadas por la similar posición estructural dentro del sistema de sexo-género, cada niño y joven trans tiene sus propias especificidades debido a las condiciones históricas, materiales, culturales, emocionales, etc. En conocimiento de lo anterior, una de las críticas de los estudiantes trans fue la poca incidencia que lograron tener en el proceso de visibilización y abordaje de la realidad trans al interior de sus comunidades educativas. Por lo tanto, es importante mantener un diálogo continuo y permitir a los estudiantes, como principales actores conocedores y vivientes de la realidad trans, intervenir en este proceso al interior de los colegios.

Por último, es recomendable romper con la creencia de que la relevancia de la educación sobre el sistema de sexo-género comienza cuando se visibiliza la transgeneridad al interior de la comunidad educativa. Por una parte, la promoción de educación crítica con el sistema de sexo-género es fundamental para generar condiciones sociales necesarias para que estudiantes trans visibilicen su identidad de género en comunidades educativas ya sensibilizadas e interiorizadas en la temática. En este sentido, es necesario construir espacios escolares seguros para la totalidad del estudiantado, atendiendo sus múltiples y diversas características, donde sólo una corresponde a las diversas formas de experimentar el género.

Y, por otra parte, se problematice o no, la construcción de identidades, género y sexualidad a partir de sistemas de dominación forma parte de un problema social, por lo que no es exclusivo de los grupos directamente desprivilegiados, como la población trans. En este sentido, la gestión y dominación de los cuerpos, las sexualidades y los géneros abarca a tode

quien ha sido socializado según el sistema de sexo-género dominante y, por ende, compete a toda la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Valdés, C. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 991-1004. DOI:10.11600/1692715x.1521303102016
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10 (2), pp. 1-34.
- Anónimo. (2009). Cissexual. En Cabral, M. (comp.) *Construyéndonos. Cuaderno de lecturas sobre feminismos trans*, I. (Pp. 48). Mulabi, Espacio latinoamericano de Sexualidades y Derecho.
- Aparicio, D. (2017). Suicidio en población LGBTI, un enfoque forense en el contexto de los derechos humanos en Chile. En Guajardo, G. (Ed.). *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones socioculturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. (pp. 213-228). Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, C. (2011). *Estudio a través de internet sobre "bullying" y sus manifestaciones homofóbicas en las escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes y varones entre 18 y 24 años*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Estudio%20a%20través%20de%20Internet%20sobre%20%22Bullying%22,%20y%20sus%20manifestaciones%20homofóbicas.pdf>

- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE); Universidad Alberto Hurtado (UAH) (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos: Informe final. Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile*. Rojas, M., Stefoni, C., Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P. Recuperado de <http://participacionciudadana.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estudio-Narrativas-pr%C3%A1cticas-y-experiencias-en-torno-a-la-identidad-LGBTI-en-contextos-educativos.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Una mirada a la violencia contra personas LGBTI*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/docs/Anexo-Registro-Violencia-LGBTI.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América* (Doc. N°36). Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Consejo de Federación UAH; Asamblea de Mujeres y Disidencias UAH; Federación de Estudiantes UAH; Consejería Académica UAH; Secretaría de Género y Disidencias Sexuales UAH. (mayo de 2018). Petitorio Toma Feminista Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de http://mailing.uahurtado.cl/2018/petitorio_toma_feminista_2018.pdf?utm_source=fi-delizador&utm_medium=email&utm_campaign=id%3A15+Comunicado+mi%C3%A9rcoles+23+de+mayo&utm_term=&utm_content=General
- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 185-217). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes? *Revista Última DÉCADA*, N° 13, 59-77.
- Duarte, C. (2005). Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista Pasos*, 120.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última DÉCADA*, 36, 99-125.

- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (Memoria Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Espinar, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. *Escuela Abierta*, 10, 23-48.
- Fernández, J.M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31.
- Fonseca, C. y Quinteros, M. (2009). Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Revista Sociológica*, 69, 43-60.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 219-263). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una Relectura desde Manheim y Ortega y Gasset. *Última Década*, 12 (20), pp. 11-46. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100002>
- Goffman, E. (2006). *Estigma o la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2014). *Informe proyecto de ley que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/648/Informe.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Derecho Humanos. (2017). *Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.injuv.gob.cl/portal/quienes-somos/>
- Irschick, C. (2013). Ciudadanía Trans. *VhII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Lamadrid, S. (29 de mayo de 2018). Nuevas formas de relacionarse socialmente y percepción de las mujeres: los cambios que traerá el Movimiento Feminista. (C. Escobar, Entrevistadora). Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/143911/nuevas-relaciones-sociales-traera-el-movimiento-feminista>
- Lamadrid, S. y Armijo, L. (2015). Movimientos sociales críticos del orden de género a inicios del siglo XXI en Chile. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lamas, M. (2000a). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18), pp. 1-25.
- Lamas, M. (2000b). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: PUEG, UNAM, 327-366.
- Ley N°19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de mayo de 2003.
- Ley N°20.370. Ley general de educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N°20.536. Ley sobre violencia escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.
- Ley N°20.609. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012.
- Linker, D.; Marambio, C.; Rosales, F. (2017). Encuesta T. Primera encuesta para personas trans y de género no-conforme en Chile. Recuperado de https://www.dropbox.com/sh/bw7zmvq8q42rqnf/AADKb-zMzYDIHHEs65h7vLKFfa?dl=0&preview=Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf
- Mardones, C. (2018). Los acuerdos que pusieron fin a las 78 horas de toma feminista en la UC. La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/los-acuerdos-pusieron-fin-las-78-horas-toma-feminista-la-uc/183315/>
- Ministerio de Educación. (2011). *Cartilla para la Prevención del Bullying en la Comunidad Educativa*. Recuperado de

- http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262224060.Bulling.pdf
- Ministerio de Educación. (2013a). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Recuperado de http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- Ministerio de Educación. (2013b). *Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo*. Recuperado de http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.GestiondeBuenaConvivencia.pdf
- Ministerio de Educación. (2015a). *Educación en Sexualidad, Afectividad y Género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política nacional de convivencia escolar 2015/2018*. Recuperado de <http://www.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de Inclusión*. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/orientaciones%20reglamentos.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Recuperado de <http://www.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/Oportunidades%20Curriculares%20Educacion%20sexualidad,%20afectividad%20y%20genero.pdf

- Montenegro, P. y Figueroa, P. (Periodistas). (2015). Mi hija es transgénero [Documental]. Recuperado de <http://www.t13.cl/videos/nacional/programas/contacto/contacto-mi-hija-es-transgenero1>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2010). *Educando en la Diversidad Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago de Chile: Autor.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2013). *Primera Encuesta Nacional: Diversidad Sexual, Derechos Humanos y Ley contra la Discriminación*. Santiago de Chile: Autor.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2016). *XIV Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual en Chile. Historia anual de las minorías sexuales chilenas (Hechos 2015)*. Santiago de Chile: Autor.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2017). *XV Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2016)*. Santiago de Chile: Autor.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2018). *XVI Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2017)*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Respuesta del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico. Cuadernillo 8: Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud*. Santiago: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (12 de mayo de 2016). “Patologización – Ser lesbiana, gay, bisexual y/o trans no es una enfermedad” Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia. *Naciones Unidas Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=19956&LangID=S>

- Organización Mundial de la Salud. (18 de junio de 2018). La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Organización Mundial de la Salud. Recuperado de [http://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](http://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))
- Ortega, R. (2012). *Convivencia Escolar. Dimensiones y Abordaje*. Núcleo educación, Departamento de Sociología. Universidad de Chile.
- Ortega, R. (s/f). *Convivencia y conflictividad escolar*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/documentos/convivencia-y-conflictividad-escolar_63095_2.pdf
- Pérez, K. (2013). Las personas variantes de género en la educación. En Moreno, O. y Puche, L (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (Pp. 296-308). Madrid y Barcelona: Editorial EGALES.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). *Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria*. Revista de estudios de la violencia, 4, 1-21.
- Puche, L., Moreno, E. y Pichardo, J. I. (2013). Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuesta de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, O. y Puche, L. (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (Pp. 188-272). Madrid y Barcelona: Editorial EGALES.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=NYFsSZ5>
- Ricoeur, P. (1985). *L'identité narrative dans Temps et récit*. Tome III: Le temps raconté. Paris: Le Seuil.
- Rivera, A. (2012). *Informe sobre Chile. Violación a los DDHH de Personas Transexuales*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/172/EPU-OTD.pdf?sequence=1>
- Russell, S.; Pollitt, A.; Grossman, A. (2018). Chosen name use is linked to reduced depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behavior among transgender

- youth. Journal of Adolescent Health. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.003>
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl. A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley: Seal Press.
- Serano, J. (2008). Rethinking Sexism: How Trans Women Challenge Feminism. Retrieved February, 20, 2014.
- Solano, M. (3 de julio de 2018). Rector Ennio Vivaldi y voceras de Asamblea de Mujeres firman acuerdo y entregan soluciones a demandas feministas. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/144733/rector-y-asamblea-de-mujeres-firman-acuerdo-por-demandas-feministas>
- Soy Chile. (10 de julio de 2017). 35 detenidos dejó el paso del polémico "bus de la libertad" por La Moneda. Soy Chile. Recuperado de <http://www.soychile.cl/Santiago/Sociedad/2017/07/10/474837/EN-VIVO-Con-incidentes-partio-el-polemico-bus-de-la-libertad.aspx>
- Superintendencia de Educación. (2017). Orden N°0768. Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación. Publicado por *Superintendencia de Educación*, 27 de abril de 2017. Santiago de Chile.
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.
- Tomicic, A; Gálvez, C.; Quiroz, C.; Martínez, C.; Fontbona, J.; Rodríguez, J.; Aguayo, F.; Rosenbaum, C.; Leyton, F.; Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista médica de Chile*, 144(6), 723-733. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>
- Toro de, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128. doi: 10.5354/0719-0417.2015.37666
- Universidad Diego Portales. (2013). *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10 (3), 337-347.

Wieviorka, M. (2003). Violencia y Crueldad. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 37, 155-171.

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4, 43-54. Doi: 10.5354/0719-0417.2015.36408