



UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

EX ESTUDIANTES TRANSGÉNERO: AFRONTAMIENTO ANTE LA
HETERONORMATIVIDAD

Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología

Autores:

Carla Aceituno Espinosa

Christina Cruz Guzmán

Carolina Gutiérrez Oyarce

Daniela Soto González

Profesor Guía: Dr. Carlos Barría Román

SANTIAGO – CHILE

2018

1. Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a la Universidad Católica Silva Henríquez y la escuela de Psicología perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, jurídicas y económicas por ofrecer la instancia académica para formarnos como profesionales.

En segundo lugar, nos dirigimos con mucho afecto hacia los docentes que fueron cómplices de nuestro proceso académico, los cuales nos entregaron siempre las herramientas necesarias para desarrollar de la mejor manera la investigación, agradeciendo a su vez por la completa disposición que estos nos propiciaron durante la realización de Seminario de Grado.

Junto a esto, entregamos nuestros especiales agradecimientos a nuestro profesor guía de investigación el Dr. Carlos Barría, quien accedió a favorecer todo el proceso sistemático de nuestra investigación, dispuesto siempre a ayudarnos y orientar el trabajo en equipo, en pro de un buen resultado. Por último, destacamos su paciencia y dedicación con la que en todo momento nos recibió, en los lugares de reunión.

En tercer lugar, queremos nombrar a la secretaria Gladys Flores de la escuela de Psicología, en mención de gracias por todos los consejos y el ánimo que nos entregó no solo en el proceso de tesis, sino, también durante todo el camino de formación profesional.

Por otra parte, creemos relevante mencionar a personas externas a la institución, referente cada una de las familias de las investigadoras involucradas, con el propósito de agradecimiento por el apoyo, la complicidad y la fe que depositaron en nuestro proceso de tesis. Destacando en ello, la gentileza de comprendernos, de escucharnos y de contenernos en momentos agobiantes.

Resumen

La problemática principal expuesta en la presente investigación, surge desde la educación chilena actual y como esta, al estar a la base de una sociedad heteronormativa, fomenta la negación y la invisibilización de la existencia de la diversidad sexual en niños, niñas y adolescentes dentro de las instituciones educativas.

El estudio evidencia la reproducción de la heteronorma existente en las instituciones tradicionales, los cuales instalarían dispositivos de control en toda la comunidad escolar, con el fin de cumplir las expectativas a la norma impuesta. Esto, resultaría amenazante para los estudiantes que no encajarían con los comportamientos esperados por de la comunidad educativa, siendo estos los estudiantes LGBT (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales).

Siguiendo con lo anterior, el estudio se enfocó, en cómo ex estudiantes transgénero, experimentaron su etapa escolar, dentro de colegios tradicionales de la Región Metropolitana de Chile, y como estos encontraron maneras de afrontar los dispositivos heteronormativos insertos en estos colegios.

Para lo anterior, fue atinente considerar el discurso subjetivo de seis ex estudiantes transgénero, recolectando la información a través de entrevistas semiestructuradas de manera presencial.

En cuanto a los resultados, se utilizó la base de la teoría Fundamentada, la cual permitió un análisis metodológico exhaustivo de tipo abierta, axial y selectiva. En ello las categorías que surgieron fueron, descripción del colegio, dispositivo heteronormativo, sufrimiento escolar, ajustes institucionales y ayuda dentro del colegio.

Estos, permitieron responder al fenómeno abordado, respecto a los modos que los ex estudiantes utilizaron para sobrellevar la heteronormatividad presente en las escuelas, a su vez, se pudo dar cuenta que, las tácticas son ejecutadas por toda la comunidad educativa, considerando adaptaciones y rechazos que manifiestan los agentes que involucran al estudiante en la etapa escolar, tales como, compañeros, docentes, directivos y apoderados.

Palabras Claves: Colegios Tradicionales, Curriculum Oculto, Dispositivos Heteronormativos, Transgénero, Tácticas.

Abstract

The main problem presented in this research arises from current Chilean education and, like this one, being at the base of a heteronormative society, it foments the denial and invisibilization of the existence of sexual diversity in children and adolescents within educational institutions.

The study evidences the reproduction of the existing heteronorm in the traditional institutions, which would install control devices in the entire school community, in order to fulfill the expectations to the imposed norm. This would be threatening for students who would not fit with the behaviors expected by the educational community, being LGBTI students (lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex). The study focused on how ex transgender students experienced their schooling within traditional schools in the Metropolitan Region of Chile, and how they found ways to deal with the heteronormative devices embedded in their schools. For the above, it was pertinent to consider the subjective discourse of six former transgender students, collecting the information through semi-structured face-to-face interviews.

As for the results, the basis of the Grounded theory was used, which allowed an

exhaustive methodological analysis of type, open, axial and selective. In this, the categories that emerged were: description of the school, heteronormative device, school suffering, institutional adjustments and help within the school; these allowed us to respond to the phenomenon addressed, with respect to the ways that former students used to overcome the heteronormativity present in schools; in turn, we could realize that the tactics are executed by the entire educational community, considering adaptations and rejections manifested by the agents that involve the student in the school stage, such as classmates, teachers, principals and guardians.

Key Words: Traditional Colleges, Hidden Curriculum, Heteronormative D D, Transgender, Tactics.

Índice

Resumen	4
Índice	7
Índice de Figuras	9
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	14
1.1 Pregunta de investigación	27
1.2 Objetivo General	27
1.3 Objetivos específicos	27
2. Estado del Arte	28
3. Marco teórico	39
3.1. Heteronormatividad	39
3.2. Dispositivo de poder/saber	40
3.3. Escuela tradicional como dispositivo heteronormativo	41
3.4. Identidad de género	44
3.5. Identidades Trans	48
3.6. Transgénero	49
3.7. Violencia escolar	50
3.8. La táctica	54
4. Enfoque metodológico	55
4.1. Tipo de estudio	57
4.2. Población y muestra	58
4.3. Variables e instrumentos para la recolección de datos y estrategias de Producción de la información	62
i. En torno a los establecimientos	64
ii. Vivencia en relación a la norma y el control	65
iii. Actores de la comunidad educativa	65
iv. En torno a la experiencia, aspectos personales	65

4.4.	Plan de análisis	66
i.	Teoría Fundamentada	66
ii.	Procedimientos	69
iii.	Resguardos éticos	73
5.	Resultados	74
5.1.	Características de los colegios	77
	Descripción de los colegios:	77
	Características de las comunidades educativas:	79
5.2.	Dispositivos heteronormativos	83
	Reproducción de los dispositivos heteronormativos por parte de los colegios:	83
	Repercusión de los dispositivos heteronormativos en los actores de la comunidad educativa:	87
5.3.	Sufrimiento escolar	91
	Maltrato por el incumplimiento de las expectativas en relación a los estereotipos de género, presente en los colegios:	92
	Consecuencias en ex estudiantes transgénero, en relación a la violencia heteronormativa de los colegios tradicionales:	94
5.4.	Ajustes Institucionales	97
5.5.	Ayuda al interior del colegio	99
	Soporte desde comunidad LGBTI dentro del colegio.	99
	Ayuda desde los actores de la comunidad escolar	100
5.6.	Tácticas de afrontamiento	104
	Imagen de sí mismo durante el proceso escolar.	112
	1.1 Características personales	113
	1.2 Autoimagen	115
	1.3 Identificación con colegio	115
6.	Discusión de los Resultados	118
7.	Conclusiones	125
8.	Referencias Bibliográficas	129
	Anexo 1.	136

Índice de Figuras

Figura N° 1: Muestra de la Investigación	58
Figura N° 2: Fases y Procedimientos	70
Figura N° 3: Resumen de Categorías	74
Figura N° 4: subcategorías	75

Mi derecho a aprender
Robert Prouty

*No tengo que ganar
El derecho a aprender.
Es mío
El derecho a ilustrarme
Y si por culpa
De leyes defectuosas
Y errores de diseño
Y porque en demasiados lugares
Todavía a demasiada gente no le importa,
Si por culpa de todo eso y de otras cosas
La puerta del aula
Con alguien capaz de enseñar
Aún está fuera de mi alcance,
Todavía no está a la vista,
Esos fallos mi derecho no anulan.*

*Así que aquí estoy.
Soy uno de ustedes
Y por la gracia de Dios
Y de ustedes hallaré mi lugar.*

*No nos conocemos aún,
Todavía no me conocen
Así que aún no saben
Que puedo darles mucho a cambio.
El futuro es como me llamo
Y lo único que reclamo
Es mi derecho a aprender.*

Introducción

El presente documento corresponde a la fase de prerrequisito para la obtención del grado de licenciatura en la carrera de Psicología, de la Universidad Católica Silva Henríquez. Investigación que tiene por objetivo principal, conocer las maneras en que ex estudiantes transgénero, afrontaron los dispositivos heteronormativos presentes en los colegios tradicionales de la Región Metropolitana de Chile.

De acuerdo a lo anterior, las razones que motivaron al presente estudio corresponden a la visibilización por parte del equipo investigativo, acerca de aquellas falencias presentes en la educación tradicional chilena, en relación con la desigualdad en el cumplimiento de los derechos hacia la totalidad de sus estudiantes.

El interés se enfocó en conocer la realidad de las personas transgénero, dentro del marco escolar. Debido a que este tema, actualmente se encuentra en pleno auge, donde inclusive en el presente año, se crea la primera escuela llamada Amaranta Gómez que acoge a niñas, niños y adolescentes transgénero de nuestro país, así como también, a cualquier estudiante que haya vivido alguna situación de discriminación en sus anteriores escuelas, con el fin de evitar la deserción escolar.

Esta particular iniciativa, despierta el interés por conocer cómo estudiantes transgénero pudieron finalizar su educación escolar, enfrentándose a un contexto el cual resulta obstaculizador.

De esta manera, en un primer apartado, se expondrá la situación actual de la educación tradicional chilena, en función a los derechos que cuentan sus estudiantes. Mencionando así, los tratados sobre derechos en la educación, acordados a nivel mundial, los cuales debieran ser garantizados por todos los países representantes de dicho acuerdo, tal como es el caso de Chile.

En este sentido se da a conocer cómo las instituciones tradicionales chilenas, al estar a la base de una sociedad heteronormativa, instaura en los colegios dispositivos de control,

provocando tanto de manera implícita como explícita, la exclusión de aquellos estudiantes que no pertenecen a la norma heterosexual.

El siguiente capítulo, corresponde al marco teórico, el cual tiene por finalidad la comprensión del fenómeno, en base a un conglomerado teórico apoyado en diferentes autores y perspectivas acerca de los principales conceptos abordados. Estos hacen referencia a la Heteronormatividad, Dispositivo de saber/poder, Escuela Tradicional como dispositivo de poder, Identidad de Género, Identidad Trans, Identidad Transgénero, Violencia Escolar y Tácticas de afrontamiento.

En el capítulo del marco metodológico, donde se describe el carácter cualitativo por el cual se enmarca esta investigación. Se menciona además el tipo de estudio y se hace alusión a la perspectiva epistemológica utilizada, mencionando la importancia de la hermenéutica para la comprensión de la realidad en función al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Posteriormente, se hace referencia a la herramienta de recolección de los datos y la estrategia de producción de la información. Describiendo las entrevistas semiestructuradas como el instrumento idóneo para la recogida de los datos, detallando, además, los resguardos éticos considerados por el equipo investigativo, hacia la confidencialidad de los participantes. Por último, se explica la Teoría Fundamentada, como una metodología óptima para llevar a cabo el análisis de la información. Realizando así, un trabajo sistemático en torno a los temas tratados.

En el apartado correspondiente al cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos de la investigación. En el quinto, se realiza la discusión de los resultados obtenidos, donde se desarrolla la interpretación de los mismos, sustentados en las distintas teorías mencionadas anteriormente. Donde se relacionan los modos y maneras de afrontamiento que efectuaron los participantes, en base a los dispositivos heteronormativos localizados y preliminarmente definidos de las escuelas tradicionales, como así también los modos y maneras de afrontamiento emergentes, que fueron posibles a través de las diferentes oportunidades de cada participante.

En el sexto capítulo se desarrollan las conclusiones, dando espacio a la reflexión sobre la investigación realizada de manera crítica, vinculando los resultados obtenidos y los datos que emergieron de esta.

Finalmente, en los anexos se presentan las entrevistas realizadas, las cuales hacen referencia a las vivencias subjetivas de los participantes, en torno a las diferentes temáticas abordadas que permitieron responder a la pregunta de investigación.

1. Planteamiento del problema

La educación es considerada de gran importancia a nivel mundial, ya que es un proceso en donde una persona adquiere aprendizajes y conocimientos para vivir en sociedad. El proceso educativo, se impartiría principalmente en el ámbito familiar y en instituciones educativas, adoptando la condición de un derecho humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948.

Posterior a ser un derecho Mundial, se ha ratificado en tratados mundiales de derechos humanos, incluidos la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981). Estos tratados declaran que todos los niños y niñas, tienen derecho a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, así como también la obligatoriedad de una enseñanza secundaria. Por lo tanto, se debieran tomar medidas que hagan accesible la educación a todos los niños y niñas, otorgando un acceso equitativo a los adolescentes para la enseñanza superior, también velar por la importancia y responsabilidad de brindar enseñanza básica a las personas que no completaron la enseñanza primaria.

Los tratados mundiales anteriormente mencionados, afirman que la finalidad de la educación es “promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia” (UNICEF, 2008, p.7). Por ende, la educación no solo se reconoce por el derecho al acceso del aprendizaje, sino que también en la obligación de erradicar cualquier tipo de discriminación dentro de todo el contexto educativo, implementar normas mínimas e ir mejorando la calidad de la educación (UNICEF, 2008).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), desarrolla de manera más amplia el derecho a la educación, señalando cuatro principios fundamentales obligatorios:

(...) la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo del niño en el mayor grado posible; y el derecho del niño a expresar sus opiniones acerca de todas las cuestiones que le afectan y a que se dé la debida importancia a sus opiniones en función de su edad y madurez. (UNICEF, 2008, p.7).

Los principios fundamentales de la Convención, sostienen la existencia de un esfuerzo por lograr que se reconozcan a los niños, niñas y/o adolescentes como agentes activos de su aprendizaje, desarrollando el máximo su personalidad, y sus capacidades intelectuales, físicas y sociales. Así como también, que se entienda la educación de manera tal, que promueva y respete los derechos y necesidades de los niños, niñas y/o adolescentes (UNICEF, 2008).

Según Carvazo (2013) la educación resulta ser de suma importancia, ya que entendiendo el contexto educacional, como un lugar en donde se entrega el conocimiento y la “verdad” acerca de las cosas. Asimismo, también sería uno de los espacios y factor más influyente, en cuanto al desarrollo de la construcción de identidad que van experimentando los infantes y/o adolescentes (Bernal, 2005).

Los establecimientos educacionales en Chile, se rigen bajo un marco curricular de objetivos fundamentales definidos por la ley 20.370 establecida por la Ley General de Educación (LGE) donde se define los deberes mínimos de la educación chilena. Esta ley trata de impulsar mediante planes anuales una educación más inclusiva, la cual se consagra a través de valores y principios, que no aceptan la discriminación en las

instituciones. A su vez, establece la base curricular mínima y obligatoria que deben impartir y garantizar los colegios (Ley 20.370, 2009).

De aquello, se puede mencionar que Chile cuenta con un currículum básico nacional, entiéndase currículum como lo define Bernstein (1977) como:

una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. (Como se cita en Cox, 2003, p.1).

El currículum en las escuelas se encuentra de manera explícita, define el compromiso de todo lo que tiene que trabajar y alcanzar la escuela, resulta, por ende, ser un factor de socialización en el proceso del traspaso del conocimiento.

A raíz de lo anterior, cada centro educacional, tiene la libertad acerca de los programas de estudio, es decir, cada colegio puede elegir si formula su propio programa de estudio o adopta los elaborados por el Ministerio de Educación. Dichos planos y programas educativos que promueve y facilita la LGE. Llamam la atención, debido a ciertas carencias que presentan entorno a la escasa pronunciación que hace esta ley, acerca de la educación sexual que pueden impartir de manera opcional los establecimientos educacionales chilenos.

Esta libre opción, en cuanto a los planes y programas de estudio en las escuelas, podría generar diferentes problemáticas, debido a que cada institución instaura diferentes ideales en los estudiantes, generando ciertos aprendizajes y comportamientos en base a estos, los cuales no se encuentran establecidos de manera explícita.

A lo anterior, es posible afirmar que la educación en Chile, al igual que otros países tiene un currículum oculto. En cuanto al currículum sobre afectividad y sexualidad, estos tienen contenidos mínimos, donde la LGE, desvincula cualquier artículo que trate y garantice en relación a la sexualidad. En consecuencia, no todos los colegios son iguales, en algunos se podría hablar acerca de temas relacionados a la sexualidad de manera más abierta, en cambio en otros establecimientos, esto puede suceder de manera más conservadora.

Este Currículum Oculto en las escuelas, se desarrolla de forma implícita, en paralelo y de manera simultánea con el currículum oficial. El currículum oculto, se distingue como:

Una visión curricular centrada en procesos, que conciernen más al cómo que al de la educación; está orientada centralmente al hallazgo de los medios más convenientes para alcanzar fines predefinidos, ya sea por el currículum oficial nacional o por el centro escolar (Cisterna, 1999, p.45).

Lo anterior alude, que los centros educativos al centrarse más en estos procesos, perderían la visión de lo que debiese ser la educación en sí en una escuela, la cual concierne diferentes derechos en pro del desarrollo óptimo de la persona a lo largo de su ciclo vital. El currículum oculto dificultará la adaptación de todo estudiante, que se distinga o contraponga, de IC que la escuela enseña acerca de lo que es socialmente “legítimo” y aceptado, según sus propios valores. El currículum oculto, como indica Cisterna (2002):

Emerge de la constatación de que las escuelas no son sitios políticamente neutrales, sino están directamente relacionados con la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, cuya transmisión a las jóvenes generaciones reproduce la visión del mundo de la cultura de los grupos sociales dominantes (p.44).

La cita anterior, deja en manifiesto que el currículum oculto, provocaría que toda la información entregada de manera implícita, se instale de manera inconsciente en los estudiantes y docentes, lo cual permite que estos actores reproduzcan el ideal cultural que intentan transmitir las escuelas, generando actos discriminatorios y/o malestar para algunos estudiantes que son la minoría dentro del contexto escolar.

Otra problemática en la educación chilena, sería que no cuenta con una ley de educación sexual integral. Sin embargo, la ley N° 20.418, consta en proporcionar información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad (MINSAL, 2010). Bajo esta ley en el año 2010, “se instala la obligatoriedad de educación sexual en la enseñanza media chilena” (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016, p.2). En consecuencia, según Galaz, Troncoso y Morrison (2016) centrarse sólo en la regulación de la fertilidad, conduce a que haya una educación sexual desde una perspectiva heterosexista y medicalista, es decir, principalmente enfocada a los derechos y salud reproductiva de las personas.

Galaz, Troncoso y Morrison (2016), mencionan que la educación sexual en Chile, facilita la construcción de miradas reduccionistas, que conceptualizan la sexualidad como únicamente biológica, perdiéndose de vista que los cuerpos sexuados son a su vez afectados por determinantes sociales, de género, económicas, motivacionales, religiosos, generacionales, étnicos, entre otras, las cuales dan forma a los modos en que las personas viven su sexualidad.

En relación a lo anterior, la educación sexual en Chile invisibiliza y no reconoce la diversidad sexual, por el contrario, la excluye y la oculta a través de discursos biparentales, es decir, que se enseña a los estudiantes, un ideal de familia, la cual estaría, compuesta por una mamá, un papá e hijos (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016).

Los establecimientos educacionales de carácter tradicional, pueden ser denominados heteronormativas según Warner (2002) ya que provocan una presión en los sujetos, en

pro de una coherencia entre la comprensión de su sexo y su género. Aquellos reglamentos heterosexuales, se institucionalizan de manera que el sujeto, percibe este establecimiento de heterónoma como una configuración presentada bajo un mandato natural y normal, que les permita captar, comprender y distinguir, las prácticas sexuales que son apropiadas y las que no, en el marco de esta heterosexualidad (en Barón, Cascone y Martínez, 2013).

Siguiendo con lo anterior, los colegios tradicionales, entregarían ciertas normas e ideales heteronormativos de manera tal, que pasa desapercibida por los estudiantes. Siguiendo a Warner (2012), los colegios de alguna manera tendrían un cierto control en la sexualidad de los niños, niñas y adolescentes.

Se entiende por educación tradicional, aquella en la cual “(...) los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas, desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno (...)” (Carvazos, 2013, p.39). Por su estructura y emergencia, la educación tradicional se ha mantenido como un mecanismo estatal, el cual seguiría reproduciendo la lógica de las clases dominantes con las dominadas. La escuela sería parte de los dispositivos de control, ya que “(...) por un lado, reproduce y difunde la ideología heteronormativa, y por otro, regula los usos del cuerpo y la forma de expresar la sexualidad (...)” (Guzmán y Balbuena, 2015, p.151) de los estudiantes en las aulas de clases.

Cornejo (2014), menciona que las instituciones escolares tradicionales, “excluyen” cualquier tipo de diversidad sexual que no se ajuste a ciertos cánones de la heterónoma, viéndolos/as como un problema dentro de la institución, generando discriminación, discursos homofóbicos y transfóbicos, bullying y acoso escolar. Lo cual da cuenta que los estudiantes que no se ajustan a la heteronorma, estarían siendo vulnerados por este sistema, ya que, obstaculizaría el derecho a una Educación de calidad y equitativa, fomentando a que estos contextos educacionales pierdan un ambiente de aprendizaje

seguro y libre de violencia, que según la UNESCO (2015), debieran asegurar para proporcionar y desarrollar el aprendizaje.

Los problemas mencionados se van relacionando, generando nuevas problemáticas y a su vez manteniéndolas. Caminos y Amichetti (2015), exponen que el sistema educativo al tratar de formar y desarrollar capacidades en sus estudiantes, también va instalando en ellos ciertos ideales esperados en relación a su forma de pensar, actuar y sentir. Siendo las mismas instituciones quienes sancionan o discriminan a los estudiantes cuando estos no logran desarrollar las capacidades esperadas, y por lo tanto también a aquellos que difieran con el ideal normativo en relación a cómo estos deberían ser dentro del establecimiento. Estas sanciones y discriminaciones que se encuentran inmersas dentro del sistema educativo, son reproducidas por toda la comunidad escolar.

En cuanto a la discriminación y violencia dentro de los establecimientos educacionales, por un lado, se definirá el concepto de bullying según Olweus (1998), quien plantea que se trata de una “(...) conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques (...)” (Caminos y Amichetti, 2015, p.19). Tales conductas se pueden manifestar no sólo a través de golpes o insultos directos hacia la víctima, sino que también de manera indirecta como en la utilización de un lenguaje excluyente, a través de gestos de inferioridad, bromas, chistes y/o comentarios descalificadores, que denigran al o los estudiantes.

Bajo este mismo contexto, se enmarca el denominado bullying homofóbico, el cual se caracteriza según Rocha (2015) por una reproducción de la homofobia en los estudiantes; mostrando una actitud negativa, acompañada de sensaciones y/ emociones de rechazo, molestia e incomodidad al tener contacto o con una persona homosexual. En este sentido, provocaría que los estudiantes se sientan con un nivel de superioridad en relación con estas personas, violentando de manera física y/o psicológica. Por ende, este tipo de bullying, afectaría a estudiantes Lesbianas, Gays, y Bisexuales, ya que su orientación sexual no es acorde a lo que los agresores entienden como normal, por lo

tanto, no se ajustarían a lo que promueve la heteronormatividad impuesta. En esta misma línea, la fundación Todo Mejora define el Bullying Homofóbico (2016) como:

Una agresión a todos los niños, niñas y adolescentes que no calzan con lo esperado y la norma, que se expresan distinto, a las niñas que no son lo suficientemente femeninas, a los niños que no son suficientemente masculinos y a todo aquel/lla que no sea parte del “montón”. El bullying homofóbico tiene raíces en la homofobia y el sexismo (p.7).

Lo anterior expuesto revela que estudiantes Lesbianas, Gays, y Bisexuales, son agredidos dentro de los establecimientos educacionales, sin embargo, cabe destacar que según Carretero (2011), los estudiantes agresores o bullies, no necesariamente ejercerían violencia a la orientación sexual dirigida hacia el mismo sexo, más bien, iría dirigida a cualquier estudiante que no se ajuste a los estereotipos de género impuestos, ni a las expectativas que se tienen con respecto a ser hombre o mujer. Por lo tanto, dentro de las escuelas, se persiguen todas las rupturas de género y sexualidad, independiente de la orientación sexual que tenga el estudiante y su género, donde entrarían todas las diversidades sexuales existentes, los cuales corresponden a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales (LGBTI). Según Platero (2010) estos estudiantes, sentirían inseguridad e incertidumbre en el proceso escolar, ya que el estudiante no formaría parte del estándar heteronormado esperado en los establecimientos educacionales.

Dentro de la población LGBTI, se encuentran las personas transgénero las que se caracterizan porque su identidad de género, difiere con su sexo biológico, por ende, estas personas tendrían o expresarían su identidad de género de una manera opuesta y/o distinta al sexo biológico asignado al nacer (De Toro, 2015).

Según el Informe Anual de los Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile, se revela la realidad de las personas transgénero, en el ámbito escolar, en el cual se encuestaron a 315 personas transgénero. De este estudio, se concluyó que el 40%

reporta haber sufrido discriminación en su lugar de estudio. Si bien, a simple vista pareciera que se trata de una cifra baja, es necesario señalar la frecuencia con la que las personas transgénero mantienen oculta su identidad de género en la enseñanza básica, media o superior, siendo la transfobia latente durante la etapa escolar, según el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH, 2017) Asimismo, en relación a los fenómenos de violencia escolar, el estudio señala lo siguiente:

el cuestionamiento a la identidad de género (50%), la agresión verbal (39%), la ignorancia (39%), el rechazo (31%), las amenazas (10%), agresión física (4%) y el acoso sexual (3%), son los tipos de violencia que más reportan las personas transgéneros en el sistema educacional, ya sea de parte de compañeros y amigos; docentes o directivos. (MOVILH, 2017, p.20)

El estudio anterior expuesto, revela que, en el sistema educativo, se castiga a los niños, niñas y adolescentes transgénero, través de distintos tipos y/o formas de discriminación (Bullying) y estigmatización en los distintos espacios educativos, por cómo estos viven y/o expresan su identidad de género.

De Toro (2015), menciona que la comunidad educativa, rechaza la capacidad de que estudiantes puedan manifestar una discordancia ante los parámetros sociales impuestos, negando la existencia de la diversidad de género en la infancia.

El comportamiento y la expresión libre de género de los estudiantes transgénero, resultaría ser un problema dentro de los colegios ya que pondrían en riesgo una “(...) construcción de género tan enraizada en nuestras sociedades que asimila una identidad de género con una genitalidad indicada, así como también amenazan una visión de la infancia entendida como una etapa de la vida desvinculada de la sexualidad (...)” (De Toro, 2015, p.4).

Resulta de interés conocer las vivencias de estudiantes transgénero, debido a la importancia que adquieren los relatos personales, lo cual se debe a su riqueza en cuanto

a la experiencia individual subjetiva de la representación y reproducción de la interacción de ésta con la sociedad, esto nos permitiría la construcción de modos de subjetivación, el cual problematiza los dispositivos sociales de carácter normalizador presentes en las escuelas tradicionales.

Es decir, a través de las vivencias subjetivas, se podrá conocer cómo estos estudiantes pudieron afrontar y sobrellevar la estigmatización y discriminación dentro de establecimientos educacionales de carácter tradicional.

Como bien enfatiza el estudio de la fundación Todo Mejora (2016), el cual refiere acerca de las distintas consecuencias que tiene el bullying LGTB – fóbico en el contexto educativo, se puede afirmar que:

El escenario para los jóvenes LGBT en Chile es aún más adverso, ya que, según datos de la OCDE, es el segundo país en el que más ha aumentado la tasa de suicidio adolescente en el mundo, lo cual es relevante al considerar que la asociación entre victimización y suicidio es más alta en adolescentes LGBT. Como es esperable, los estudiantes que experimentan bullying LGBT-fóbico, además, ven perjudicadas sus oportunidades de aprender. De acuerdo a datos de UNESCO, el bullying LGBT-fóbico tiene un impacto negativo en la asistencia a clases, el rendimiento académico y la finalización de estudios escolares, lo que para esta población se traduce finalmente en menos oportunidades de desarrollo educacional y laboral (p.20).

A raíz de lo anterior, se logra evidenciar algunas de las consecuencias negativas que provoca el bullying a los estudiantes transgénero.

Entendiendo el contexto educacional, en donde se desenvuelven las etapas evolutivas desde la infancia hasta la adolescencia, el individuo transgénero estaría experimentando un proceso constante hacia la aceptación, en donde también implicaría sentirse perteneciente a un grupo. Este proceso sería dificultoso para la posibilidad de desarrollar y socializar su identidad de género, ya que al intentar expresar su identidad

de género, estaría rompiendo con los estereotipos predefinidos por la heteronormatividad (Bernal, 2005), al no poder expresar su identidad de género, también se vería afectado su desarrollo psicosocial.

Respecto a lo anterior, esta búsqueda de aceptación en paralelo con la formación de su identidad y esto articulado a las expectativas del sistema escolar, haría que las personas transgénero, intenten utilizar diversas maneras de afrontamiento, lo cual surgiría por medio de una serie de “tácticas”. De Certeau (2000) hace una descripción de tácticas como “(...) el método o la forma empleada, con el fin de cumplir un objetivo y que a la vez contribuye a lograr el propósito general, de acuerdo a las circunstancias que tiene que enfrentar (...)” (p.1).

En definitiva, el individuo transgénero ha de crear y elaborar recursos de sobrevivencia al momento de enfrentarse a contextos de marginación y/o discriminatorios, apuntando a cómo el sujeto libre de pensar y actuar de acuerdo a sus intereses para y en pro de su formación de identidad. Dichos recursos, a su vez ayudarían a estos estudiantes a sobrellevar los dispositivos heteronormativos, permitiéndoles poder finalizar su escolaridad media.

En general, la problemática anteriormente expuesta, revela la importancia de un cambio necesario en el sistema educativo que rige actualmente, ya que, ésta mantiene y promueve diversos tipos de discriminación a todo aquel que no se ajuste a la norma. Basándonos específicamente en los estudiantes transgénero, la escolaridad resulta ser el dispositivo de poder más potente que deben enfrentar en cuanto a la regulación y limitación acerca de su expresión de género, lo cual forma parte del currículum oculto de las escuelas de carácter tradicional. Esto invisibiliza las constantes maneras discriminatorias existentes dentro del aula, que violentan a diario a estos estudiantes por su identidad que no se rige por lo que dicta la heteronorma.

Dicho sistema heteronormado, tiene como consecuencias además de las altas tasas de discriminación por la expresión de género (bullying homofóbico), repercusiones aún más graves en los estudiantes LGBTI, los cuales forman parte como indica la OMS, como los peores indicadores de salud mental, debido a que “(...) las tasas de suicidio también son elevadas entre los grupos vulnerables objeto de discriminación, por ejemplo, los refugiados y emigrantes; las comunidades indígenas; las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales, intersexuales; y los reclusos (...)” (OMS, 2015). Los estudiantes LGBTI, además de encontrarse dentro de los grupos vulnerables, se encuentran dentro del rango de edad donde la probabilidad de una incidencia al suicidio es alta.

Es de suma relevancia, el replanteamiento acerca de los valores y propósitos que promueve la educación chilena, como también, las consecuencias que estos sistemas tradicionales tienen en sus estudiantes. Lo cual también sugiere, un planteamiento holístico acerca de un cambio necesario de este tipo de escuelas, el cual debiera fundamentarse y priorizar lo que declara y buscan promover los derechos humanos, de manera que facilitan un horizonte hacia culturas humanizadas, donde el respeto y el reconocimiento hacia las diferencias es posible, lo cual reduce y previene la violencia en los seres humanos. Una escuela basada en los derechos humanos, trae consigo entornos seguros y propicios para el aprendizaje, donde los maestros y estudiantes en conjunto puedan disfrutar, beneficiar y aprovechar al máximo tanto el proceso educativo, como el proceso óptimo del desarrollo del ciclo vital, que debiese asegurar la sociedad para cada individuo que forme parte de esta. Asimismo, algunos autores señalan que implementar programas sobre educación sexual y de género es fundamental:

(...) es esencial para acabar con la ignorancia y la incomprensión hacia este sector de la población. La gente rechaza lo que no logra comprender, y la educación es primordial para solucionar. Por esta razón que iniciativas chilenas como “Nicolás tiene dos papás” y las charlas en centros educativos a temprana edad son fundamentales para formar ciudadanos abiertos a la diversidad (...) (Navarrete, 2015, p.86).

Por consiguiente, también se sugiere el reconsiderar el rol y la formación que tienen los docentes y hasta la misma psicología en dicha problemática. Por una parte, se revela una actual insuficiencia en la formación en estas dos disciplinas, las cuales en su mayoría mantienen programas de formación tradicionales, que impiden o dificultan el ajustarse al contexto actual que viven los estudiantes con los que se debe trabajar. En el caso de los estudiantes transgénero, estas dos profesiones tendrían como efecto producir y mantener falsas creencias, acerca de lo que significa y conlleva ser una persona transgénero, lo cual se debe a que estos temas aún no se incorporan a los programas de formación de dichas disciplinas, resultandos profesionales negligentes al momento de trabajar con infantes y adolescentes transgénero (De Toro, 2015).

Estos antecedentes justifican que la presente investigación propuesta, tenga el propósito de conocer las vivencias subjetivas de los escolares transgénero, y cómo estos pudieron relacionarse con los contextos heteronormativos presentes en las escuelas tradicionales. Se nos plantea como desafío entonces, el conocer las particularidades de estudiantes que completaron su escolaridad básica y media en contextos adversos para ellos. Se trata de estudiantes que son parte de la diversidad humana, la cual orienta a cuestionar y ampliar las miradas en relación al abanico de posibilidades sobre cómo vivir la sexualidad y sobre las distintas formas de identificarse y de expresar un género, más allá de los sistemas heteronormativos.

Finalmente, esta investigación se articula a otros estudios anteriores relacionados con problemáticas “transgénero” y LGBTI, las cuales permiten de construir la estigmatización social actual, produciendo conocimientos emancipatorios de los distintos dispositivos heteronormativos propios de contextos educativos tradicionales.

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera ex estudiantes transgénero, afrontaron los dispositivos heteronormativos propios de colegios tradicionales de la Región Metropolitana?

1.2 Objetivo General

Conocer la manera en que ex estudiantes transgénero, afrontaron los dispositivos heteronormativos propios de colegios tradicionales de la Región Metropolitana.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar los dispositivos heteronormativos de colegios tradicionales de la Región Metropolitana.
- Identificar y describir los modos en que ex estudiantes transgénero, afrontaron los dispositivos heteronormativos de colegios tradicionales de la Región Metropolitana.
- Analizar los modos en que ex estudiantes transgénero, afrontaron los dispositivos heteronormativos de colegios tradicionales de la Región Metropolitana.

2. Estado del Arte

Para este apartado se ha trabajado de manera sistemática en la revisión de investigaciones y estudios que tienen directa relación con el sistema educativo, los dispositivos de control e identidad de género, así como también de violencia dentro de instituciones educativas. Estos estudios, son de gran importancia para la investigación, ya que ayudarán a conocer, contextualizar y comprender un poco más el fenómeno a investigar.

Por lo anterior, se hace importante indagar en la impresión y el conocimiento que tiene la comunidad escolar sobre la sexualidad y el género, para esto, fue utilizado el estudio *“Heterosexualidad ¿Qué es eso?, Las percepciones sobre Identidades Sexuales en Educación Secundaria”*, realizado en España e informado el año 2018, en donde hacen referencia a que la formación profesional de los docentes, no existe un ejercicio de preparación sobre la postura ética y humanizada que se debería tener frente a la diversidad de género, y tampoco la enseñanza de donde deberían estar posicionados, en caso de encontrarse con una situación que involucren a personas Lesbiana, Homosexuales, Gays y Transexuales (Amant, Aguirre y Moliner , 2018).

Lo anterior expuesto, muestra cómo los centros educativos pierden una de las condiciones básicas que es la seguridad en cuanto al resguardo de la totalidad de sus estudiantes, dado que esta falta de preparación de los docentes respecto a la sexualidad, daría paso a instancias que avalan y promueven la discriminación específicamente la de tipo homo-transfóbica, lo cual reprimiría la libertad de expresión en los estudiantes trans en su proceso escolar, provocando distintos efectos negativos en los mismos (Amat, Aguirre y Moliner , 2018).

Las percepciones de las personas heterosexuales pertenecientes a la institución educativa, mencionan que este es un sistema coercitivo que inculca la normativa sexista

y por tanto la binaridad de género en sus estudiantes, sancionando a cualquiera que difiera de lo impuesto por el sistema escolar. Esto, daría lugar a que la inclusión ante las diversidades sexuales sea mucho más difícil y paradójica respecto a las relaciones de la comunidad educativa, en especial entre los mismos estudiantes.

Siguiendo con el estudio de Amat, Aguirre y Moliner (2018) el cual refleja que los estudiantes heterosexuales pertenecientes a la comunidad educativa, manifiestan acciones diferenciadoras sobre el sexismo, aludiendo que es algo innato, natural y esencial de la biología. Por consiguiente, la heterosexualidad sería el discurso referente a lo sexual normado que la sociedad transmite, destacando el monosexismo como la base de ese discurso, es decir, se consideraría como antinatural a todo lo que no guarde relación con la heteronormatividad, excluyendo así, la posibilidad de que este deseo sea homosexual, determinando que, si se es hombre, solo se debe desear al sexo opuesto referente al de una mujer heterosexual.

Por tanto, en el trabajo inclusivo, del documento anterior propone intervenir sobre el currículum de formación al docente respecto a temas que involucren a las personas LGBTI ya que, son ellos los principales afectados por la reproducción de discursos heteronormados, prestando lugar a situaciones de exclusión y discriminación escolar (Amat, Aguirre y Moliner, 2018).

Por otra parte, una investigación realizada por la Universidad del Biobío, la cual lleva por nombre “Bullying Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas” realizada el año 2013, en la localidad de Chillán, basó su interés en la experiencia de estudiantes víctima de acoso escolar. Dicho estudio pretendió profundizar en la problemática propuesta por Gómez (2012), sobre cómo las personas Gays perciben mayor estigma y discriminación por su orientación sexual, los cuales manifestaron efectos más severos en su felicidad, evaluando su vida mucho más triste en comparación con otros (Álvarez, Contreras, Montecinos y Torres, 2013).

Según lo anterior expuesto, el estudio evidenciaría que la estigmatización es ejercida por parte de la comunidad escolar, la que reúne a directivos y docentes, así como también a los propios estudiantes. Los actos discriminatorios tendrían un carácter simbólico que según Bourdieu (2001), son una manera de manifestar exclusión por medio de actos indirectos e implícitos. Ahora bien, la víctima, al no reconocer las relaciones de dominación ni de jerarquización en las que se encuentra, seguirá sin percatarse de la violencia escolar de la que es foco, a no ser que pueda reconocer que está siendo víctima de estigmatización, a través del malestar experimentado, con la consecuente sensación de infelicidad y sensación de abandono (Álvarez, Contreras, Montecinos. y Torres, 2013).

Conforme a lo anterior, Álvarez, Contreras, Montecinos. y Torres (2013), mencionan que “los jóvenes, logran darse cuenta tempranamente de la intensión de algunos pares y figuras de autoridad integrantes del sistema educativo, en imponer un estilo amenazante, coercitivo, sancionador y heteronormativo, experiencias vividas con la sensación de indefensión, aislamiento y soledad” (p.62). En otras palabras, los estudiantes lograrían percibir que son excluidos, sintiéndose indefensos ante estos actos, en donde los centros educativos no prestarían ayuda ni protección a estos estudiantes.

Según los resultados del estudio “Bullying Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas”, los autores Álvarez, Contreras, Montecinos y Torres (2013), llegaron a la conclusión que el aislamiento y los actos de violencia ya sea física, simbólica y/o psicológica, provocarían en el estudiante un bajo rendimiento académico dentro de su proceso escolar. Por otro lado, los resultados arrojaron que la violencia ejercida hacia estos estudiantes, también les afectaría en ámbitos afectivos, así como también, en el establecimiento de relaciones interpersonales, y en la valoración de sí mismos. Siendo la vergüenza y la inseguridad las vivencias intersubjetivas más experimentadas por estos estudiantes, manifestadas a través de una baja autoestima.

En relación a los resultados expuestos anteriormente, el estudio evidencia la existencia del bullying homofóbico en el contexto educativo chileno, mostrando a “la institución escolar y comunidad educativa, como espacios de poder, con posibilidades ciertas de hacer frente a la problemática de la homofobia pero que se observan negadas, frustrando las expectativas de mejora del sistema” (Álvarez, Contreras, Montecinos y Torres, 2013, p.64). Dicho de otro modo, los centros educativos serían percibidos como lugares poco seguros para los estudiantes que no se ajustan con el ideal de la norma heterosexual, siendo excluidos y sancionados por la comunidad escolar, al ver conductas que se alejen de lo esperado, impidiendo que estos estudiantes expresen la diversidad sexual.

Resulta relevante, conocer estudios sobre como estudiantes que se escapan de la norma heteronormativa, afrontan la discriminación dentro del contexto educativo, para esto, se ha de utilizar la investigación de Platero (2010) llamada “*Estrategias de Afrontamiento frente al acoso escolar; una mirada sobre las chicas masculinas*”, en donde se abordaron elementos claves del acoso escolar de tipo homofóbico, en relación a mujeres las cuales serían percibidas por la comunidad escolar como masculinas. Siendo relevante también cómo estas mujeres vivencian el acoso dentro de sus colegios.

Para la investigación anteriormente mencionada, fueron entrevistadas a quince mujeres que se identificaban con el término “chicas masculinas”, o bien porque lo sentían así, o porque eran señaladas como tales.

Según los relatos de las mujeres entrevistadas, se destacó que el paso de la educación primaria a la secundaria, fue un momento estresante para ellas, ya que la familia y el equipo docente, aumentaban la presión en estas estudiantes, ya que intentaban moldearlas a las normas sociales esperadas según el sexo de la persona (Platero, 2010).

Así mismo Platero (2010), en su estudio muestra la necesidad de estas mujeres de ir manejando el estrés, provocado por la homofobia y el sexismo insertos en los contextos educativos. Debido a eso, estas mujeres fueron articulando maneras de sobrellevar dicho

estrés, en donde los resultados arrojaron que una de las formas utilizadas que demostraron ser eficaz, ante la presión y acoso de la comunidad educativa, fue la de pasar desapercibida y tratar de participar lo menos posible dentro del colegio. Por otro lado, apareció una manera de afrontamiento muy distinta a la recién mencionada, la cual se caracterizaba en que se convertían en una alumna modelo, es decir, tenían un excelente rendimiento académico, lo cual les daría una cierta tranquilidad al ser reconocidas con algo valorable por parte de la familia y la escuela.

Otras maneras de afrontamiento, utilizadas por las mujeres entrevistadas fueron tener una vida paralela del ámbito escolar, así como también se apoyaban a menudo en redes sociales y foros en internet.

Siguiendo con la investigación de Platero (2010), el autor expone que hay espacios informales dentro de los colegios, como los camarines, los baños, el patio, la cafetería, el kiosco, los cuales resultan ser lugares de conflicto, en donde estudiantes que se escapan de la norma heterosexual, como lo son estas mujeres masculinas, las cuales tratarían de evitar la ambigüedad y no tener que confrontar lo que piensan los demás sobre ellas.

Durante el recorrido de investigaciones anteriores, se ha podido visualizar la existencia de la violencia escolar dirigida a estudiantes que no compartían los ideales heteronormativos esperados por las instituciones escolares. En otras palabras, este tipo de violencia sería dirigida a los estudiantes LGBTI, y también a estudiantes en donde su expresión de género, no correspondería al sexo asignado al nacer.

En relación a lo anterior, se expondrá un informe chileno del MOVILH (2012), en el cual se realizó una encuesta sobre la Educación Sexual y Discriminación, siendo desarrollada en diez establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, enfocándose en la indagación sobre la educación sexual y diversidad sexual, discriminación y homo/ transfobia, prejuicios y derechos.

Según los resultados y conclusiones generales del estudio MOVILH (2012), los estudiantes revelan que las clases que se imparten sobre sexualidad en los colegios, no toman en cuenta la diversidad sexual existente. Concluyendo que la educación sexual de los liceos requiere ser mejor y estar vinculada a los derechos humanos, pues sólo ello permitirá ver a quienes son discriminados como personas integrales que merecen y requieren de igualdad social. Por otro lado, el estudio revela la ignorancia por parte de los estudiantes, en relación a algunos tópicos vinculados a la diversidad sexual, a pesar de eso, existen mayores niveles de discriminación a lesbianas, gays, bisexuales o transexuales, en prácticas o reglamentos de las direcciones de los liceos o de sus docentes que de los propio/as compañero/as de los establecimientos.

Referente a la temática a investigar, se han revisado estudios los cuales, a pesar de no pertenecer a Chile, se acercan y se relaciona directamente con el objeto de estudio de interés para la presente investigación.

Kennedy (2015), hace referencia a La Oficina de Derechos Civiles (OCR) del departamento de Educación de los Estados Unidos, descrito por “American School and University” manifiesta en el año 2015, señalando que las legislaciones actuales necesitan una reevaluación en cuanto a los derechos que son ofrecidos a los estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT), dándole énfasis a las tasas de hostigamiento que reciben dentro del colegio. Tales cifras fueron publicadas en el año 2014 y evidenciaron la vulneración de los estudiantes transgénero dentro del sistema educativo.

En relación a lo anterior, el estudio de Kennedy (2015) menciona que la heteronormatividad es reflejada en la utilización de baños para varones etiquetados para “niños” y el uso de los baños etiquetados para “niñas”. Añadiendo que a medida que pasa el tiempo, la sociedad se ha vuelto más consciente en relación a la existencia de personas transexual y a los problemas que estas deben enfrentar.

Por ello, las escuelas han tenido que decidir cómo responder cuando algún estudiante se ha identificado como transgénero, lo cual incluye a determinar qué baño deberá ocupar su colegio. En donde refiere que hoy en día, se están librando batallas en relación a esto a modo país en los colegios, a través de juzgados y legislaturas. (Kennedy, 2015).

Aunque si bien, la sociedad se ha vuelto más consciente, “existen algunas comunidades educativas que se oponen a que estudiantes transgénero usen el baño que más los identifique, intentando persuadir a estos estudiantes, para que utilicen el baño de su sexo biológico” (Kennedy, 2015, p.20). La presión heteronormada hacia los estudiantes transgénero, por parte de la comunidad educativa, según Kennedy (2015), ha provocado denuncias y reclamos por parte de los apoderados y desde otros actores de la comunidad educativa.

Kennedy (2015) expone que en la Corte Suprema de Maine (OCR) se muestran varios casos, en que las escuelas han optado por permitir que los estudiantes transgénero, hagan uso del baño acorde a su identidad de género. Estos colegios, junto con la comunidad escolar, serían actores defensores de los estudiantes transgénero, ya que apoyan a través de fallos judiciales con el fin de lograr que estos estudiantes ocupen el baño correspondiente a su identidad de género, tanto en la educación básica como media.

Siguiendo con lo anterior, Kennedy (2015) menciona que en Kentucky se propuso un proyecto de ley, el cual buscaría evitar que estudiantes usarán baños opuestos a su sexo asignado al nacer.

En relación a lo anterior, la Corte Suprema de Maine, se basó en un caso particular ocurrido en la “Escuela 26”, donde la estudiante Susan Doe, fue discriminada por el hecho de ser transgénero.

Cabe destacar que según Kennedy (2015), propone que las “decisiones acerca de cómo abordar los problemas de identidad de género legítimos de los estudiantes no pueden ser tomados a la ligera” (Kennedy, 2015, p.18), ya que se ha establecido claramente que el bienestar psicológico del estudiante se relaciona directamente con el éxito educativo (Kennedy, 2015).

Lo anterior expuesto, debiese ser considerado según Kennedy (2015), por otros centros educativos, y adoptar esta visión, ya que a Susan Doe, se le negó ocupar el baño correspondiente a su identidad de género, teniendo que someterse a evaluaciones de profesionales de la salud, para poder respaldar y comprobar los efectos negativos que estaban provocando en su vida, el hecho de no poder usar el baño correspondiente a su género.

Este hecho fue considerado, por la Universidad de Arizona para adoptar el derecho de estudiantes transgénero, en la educación superior ya que desde la evidencia estos estudiantes pueden experimentar el acoso y la violencia al usar baños específicos para hombres o mujeres. Para esto, la institución se comprometió a incluir al menos un género neutral en la construcción de baños en los edificios nuevos del campus de estudio.

Por último, Kennedy (2015) finaliza señalando que este apoyo estudiantil, fue también adoptado por la ciudad de Nueva York, como una política que apuntaba a la seguridad y la comodidad de todos los estudiantes, considerando la importancia del uso de los baños y los vestuarios para los estudiantes transgénero.

Siguiendo la misma línea, en relación a estudiantes transgénero y la heteronormatividad de los colegios. Se expondrá un estudio que lleva por nombre “*Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay*”, el cual fue realizado por Rocha (2015), donde se indaga en la convivencia y violencia escolar

dirigida a personas transgénero, desde la perspectiva de la víctima. Se trata directamente, de hechos de transfobia en la esfera educativa.

Según el estudio de Rocha (2015), se considera que la mala convivencia escolar puede en su mayoría ser vista como violencia arbitraria y simbólica la cual obstaculizaría el desarrollo de los estudiantes transgénero, en relación al ámbito personal, educativo y psicosocial de la persona víctima de discriminación.

Los/as entrevistadas/os, transgénero pertenecientes al estudio de Rocha (2015), consideran que:

los adultos de la comunidad educativa, salvo excepciones, les traicionaron y sancionaron, o en el mejor caso, no les comprenden o no hicieron nada para ayudarlos; incluso cuando intentan colaborar, sus estrategias de intervención pueden ser contraproducentes —sin mencionar que en ocasiones son ellos mismos quienes inician las agresiones—. Por todo ello, apelar a su protección es visto como un esfuerzo ineficaz para enfrentar la violencia, optando por soluciones solitarias (p.65).

La cita anterior dejaría en evidencia que las personas transgénero, dentro del contexto educativo, han de buscar de forma individual, estrategias de afrontamiento que alivianen estas circunstancias de violencia.

Entre las acciones que fueron utilizadas a partir del estudio de Rocha (2015) por parte de las personas transgénero, para contraponer los posibles hechos discriminatorios en los centros educativos, se destaca **“El repliegue de sí mismo”**, el cual se caracteriza por el aislamiento, por ejemplo:

No hablar con nadie, irse rápido, evitar los lugares peligrosos (no salir al recreo, no ir al baño, entrar más temprano a clase, irse luego de finalizado el horario escolar, hacer un camino más largo para no cruzarse con compañeros en la

esquina del liceo), no asistir a clases, eludir las agresiones y a los agresores, no comunicarse, etc. (Rocha, 2015, p.65)

Otra de las técnicas que aparecen como respuesta a la agresión escolar implícita o explícita Rocha (2015) la denomina como “**pagar con la misma moneda**”, esto compromete tomar la postura de defenderse ante los ataques.

Una tercera táctica que fue categorizada por la misma autora, como “**Gestionar la apariencia**” según la información que se muestra ante los demás, se revela lo siguiente:

En particular, es usada por los hombres trans cuando se agota la posibilidad de ejercer la violencia, y tanto por ellos como por ellas cuando las agresiones son percibidas como demasiado fuertes en un determinado entorno. En su versión extrema, supone desempeñarse genérica y sexualmente acorde a lo que los demás esperan, es decir, «reprimirse» y no resistir las obsesiones de estabilización identitaria circundantes (Rocha, 2015, p.67).

Por último, existiría una estrategia de tipo protectora en donde se manipularía la forma de ser aceptado y tolerado por un grupo, de la misma manera se buscaría evitar dar excusas y por medio de culminar el menor tiempo posible en la escuela, estaríamos hablando de “**maximizar el rendimiento académico**”.

Para finalizar esta misma línea investigativa, es pertinente mencionar a Chávez (2018) y su investigación basada en la experiencia escolar en personas trans llamada, *Escolaridad e inclusión: Subjetividades trans en el ámbito escolar*”. Particularmente se puede destacar de esta investigación, la discusión que se abre ante la escasez de herramientas que aluden a la contención que ofrecen los establecimientos frente a posibles hechos de acoso escolar y Bullying hacia persona LGTBI:

En un estudio reciente de Fundación Semilla (2017) sobre violencias de género en la escuela se señala que el 52,5% de los/as estudiantes piensa que los mecanismos para resolver problemáticas asociadas a las violencias de género no son efectivos, y menos de la mitad de estudiantes que recurren a algún tipo de mecanismo queda conforme. (Chávez, 2018, p.31).

De acuerdo a lo señalado anteriormente, es necesario revelar que muchas de los estudiantes transgéneros, no desarrollan estrategias suficientes para aliviar la convivencia escolar y evitar acciones de rechazo contra su identidad de género, reduciéndose a desarrollar el “**destacarse académicamente**” como una de las más utilizadas por las mujeres transgénero.

Esto determinaría una de las formas más utilizadas para encajar en las lógicas escolares, como método de defensa, hacia las medidas excluyentes que existen en estos contextos educativos, sin embargo, esta búsqueda de enfrentamiento sería parte del proceso de asumir, personal y públicamente, una determinada identidad de género, no conforme al sexo biológico (Chávez, 2018).

Las investigaciones anteriormente expuestas, se enmarcan en tratar temáticas relacionadas a la heteronorma reproducida por los establecimientos educacionales, en forma de opresión hacia la comunidad estudiantil LGTBI.

Este primer acercamiento, sirve para saber lo que actualmente se está investigando en relación, a la comunidad LGBTI, en donde los estudiantes transgénero son el principal motivo de interés para el presente estudio. Además, para conocer a los autores que están haciendo estudios e investigaciones sobre la temática.

El conocer otras investigaciones, ayuda a clarificar ideas e ir relacionándolas con otras, lo cual provocaría un conocimiento y acercamiento más a fondo. La revisión exhaustiva de los documentos, mostrará distintas aristas en relación a los estudiantes transgénero,

ayudando a delimitar la información, según el interés, para llegar a lo que específicamente se quiere investigar.

3. Marco teórico

A continuación, se presentará un apartado teórico con los principales conceptos a abordar en esta investigación, que permitirán tomar un posicionamiento epistemológico para aproximarnos a la comprensión del fenómeno estudiado. En primera instancia, se realizará un recorrido por las nociones de heteronormatividad, dispositivos de poder y escuela. Luego, se realizará una discusión conceptual en torno a lo que se entiende por identidad de género, identidad trans y los elementos que son relevantes para pensar la transfobia y la violencia escolar en los establecimientos educacionales. Se finalizará con una articulación teórica en relación al concepto de táctica, como recurso psicosocial útil para abordar el fenómeno de esta investigación.

3.1. Heteronormatividad

La sociedad está constituida bajo un sistema binario heteronormativo, en donde solo existen dos identidades sexuales válidas, las cuales son determinadas por oposiciones tales como la de los genitales pene/vagina, la de dos cuerpos hombre/mujer, la de dos géneros femeninos/masculino y, un deseo con una dirección obligatoria y compulsiva hacia el sexo opuesto (Valeria, 2008). Sin embargo, aquellas personas que se resisten a esta polarización normal, vista como socialmente correcta, se les castiga a través de diversas formas de discriminación. La heteronormatividad es definida por los autores Warner y Berlant (2002) como:

(...) instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente —es decir, organizada

como sexualidad— sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección —tácita e invisible— que se crea con manifestaciones contradictorias -a menudo inconscientes-, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones (Rocha, 2015, p.51).

La cita anterior pone en manifiesto que la heterosexualidad en esta sociedad “se representa como natural y también como universal y normal” (Valeria, 2008) es el deber ser de todo sujeto lo cual se enmarca en el rígido binarismo de género.

3.2. Dispositivo de poder/saber

El concepto dispositivo de poder/saber, fue establecido por Michel Foucault a finales del siglo XXI y forma parte del pensamiento y crítica predominante en este autor. Esta concepción se logra apreciar tanto en sus obras y seminarios, principalmente en “*Historia de la Sexualidad, vigilar y castigar y defender a la sociedad*”. Si bien el autor no especifica concretamente sus concepciones, se puede extraer de su obra que, el término dispositivo de poder se refiere a “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (Fanlo, 2011, p.2). Este quiere decir, en suma, que el dispositivo de poder es diverso y puede encontrarse de manera implícita o explícita en lo dicho y en lo no dicho.

Para entender a qué se refiere el concepto de dispositivo de poder en cuanto al sexo (objeto), debemos comprender primero las condiciones históricas de su emergencia en la represión de lo sexual como lo sugiere Foucault, la cual surge en el siglo XVII, época en

la cual el poder se hizo cargo de la vida humana, en relación al control de su cuerpo. El autor plantea lo siguiente:

Fue centrado en el cuerpo como máquina, que se efectuó según la individualización, en dirección al hombre-cuerpo: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano (Foucault, 1998, p. 168).

La cita anterior, explícita y resume un hecho histórico que ha sido invisibilizado, se refiere al cambio de concepción personal y de cierta forma más libre sobre la sexualidad que existía en épocas remotas, la cual en el siglo XVII da un vuelco, el sexo sería manipulado y restringido por las clases sociales dominantes, con el fin de aumentar sus riquezas. Dicho suceso, coincide con el nacimiento del sistema capitalista, donde las clases sociales bajas, serían vistas como “máquinas” de producción. En relación a los dispositivos, García (2010) señala lo siguiente: “(...) entiendo una especie –digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia (...)” (p.51). La urgencia en dicha época a la que se refiere, es el control en todos los aspectos, hasta los más íntimos como es la sexualidad en las personas, específicamente en la clase obrera.

3.3. Escuela tradicional como dispositivo heteronormativo

Para Foucault (1998) la sociedad es una fuente de conocimiento, de la “verdad”, la cual reproduce este poder/saber acerca de las cosas a través de diversas formas, como lo explica el concepto dispositivo de poder. En cuanto a la sexualidad, la escuela, sería uno de los dispositivos con mayor influencia en los sujetos, ya que “(...) todo sistema de

educación es una forma política de mantener o modificar la educación de los discursos con los saberes y los poderes que implican (...)” (Foucault, 1988, p.37). En las escuelas, si bien la misión de ésta, es otorgar conocimientos y aprendizajes a los sujetos, también trae consigo la producción de ciertos discursos que conocemos como verdad o saberes acerca de algo.

De igual modo, Sempol (2011), afirma que las instituciones educativas no son neutrales ni genérica ni sexualmente (Rocha, 2015, p. 52), sino por el contrario, son los centros de mayor producción, reproducción de discursos, saberes, prácticas que sostienen propagandizan e incentivan la producción de identidades adecuadas a las normas reguladoras de género (heteronormatividad); no sólo a través del control y disciplina, sino también por medios más sutiles. En efecto, se instalan en las aulas símbolos, lenguajes, comportamientos heteronormativos, que van silenciando cualquier tipo de diversidad sexual que no se ajuste a la norma heterosexual definida, con el fin de que niños y niñas se conviertan en hombres y mujeres “verdaderos”, es decir que correspondan a la lógica hegemónica de masculinidad y feminidad. (Valeria, 2008). En consecuencia, dentro de los discursos que promueven las escuelas, permanecerían ocultos los efectos de poder que la sociedad heteronormativa trata de mantener vigentes sobre los sujetos. En esta dirección, Ovejero (2001) plantea que:

La escuela produce un claro efecto, individuos dóciles y normales. He aquí el genuino currículum oculto de una escuela que actúa como un útero artificial del que nacen individuos sometidos y normalizados. Pues solo estos individuos sumisos y normales tendrán éxito en la escuela. Y tener éxito en la escuela supone, inevitablemente, un primer paso para tener éxito posterior en la “sociedad sumisa y disciplinada” en la que vivimos (p.102).

La cita anterior, expone de manera general lo que sería el currículum oculto de las escuelas, que estaría a la base de la producción de actos de discriminación invisibilizados. En efecto, quien no se ajuste a la supuesta norma o a lo que se cree que es natural, le resultará hostigante la instancia escolar, ya que los discursos, prácticas,

materias de los textos ocupados en las aulas, transmisión de valores, conducta, entre otras, reproducen constantemente lo que se espera y desea de los sujetos que están insertos en la educación. Todo este tipo de reproducciones de discurso en las escuelas, tienen como objetivo mantener vigente tanto lo que se busca transmitir en el discurso, con el fin de seguir teniendo el control sobre los sujetos e individualizarlos. Ovejero (2001), revela como la escuela, es uno de los dispositivos de poder/saber más potentes e influyentes en los sujetos, la cual produce un efecto individualizante.

No se trata tanto de que la educación escolar sea individual... sino de que es individualizante... Las prácticas educativas están efectivamente construyendo individuos, están individualizando. El individuo no es un punto de partida de la escuela, sino por el contrario el punto de llegada, un genuino producto de toda una tecnología política individualizante. La individualización es la primera estrategia con la que el poder somete. Y la escuela es el instrumento individualizador más potente que existe. La escuela, al igual que el ejército o la cárcel, la fábrica o el monasterio, lo primero que hace es individualizar. Así, la figura del pupitre individual se convierte en una potente metáfora física de la individualidad resultante de la educación escolar. El maestro está construyendo en todo momento la individualidad: mediante el uso de exámenes y expedientes individuales, premiando a los chivatos, incitando a la competencia individual. (p.103)

Como bien explica Ovejero, acerca de esta educación individualizante, la heteronormatividad, es el claro ejemplo sobre esta individualización que ejerce la escuela en los sujetos. Nos muestra cómo se regula tanto el uso de los cuerpos en los sujetos, como su concepción acerca de su sentir ante la sexualidad, es decir, el saber que tenemos sobre el sexo reproducido en nuestras prácticas, teniendo todo esto como efecto en los sujetos insertos en el aula, el rechazo a la concepción de cualquier otro tipo de comprensión y/o práctica de la sexualidad. La educación tradicional entonces, promovería una heteronormatividad que queda grabada en los sujetos, introduciendo los ideales que apuntan todo lo que se debe ser mantenido en el margen, por ejemplo, la homosexualidad:

La heterosexualidad es la única orientación sexual válida, normal y socialmente aceptada. A través de ella, el código de la heteronormatividad ha quedado pretendidamente grabado en los sujetos, y con ello, a los homosexuales se les mantendrá en los márgenes (Guzmán y Balbuena, 2015, p. 153).

El autor expone entonces, cómo los dispositivos heteronormativos instalados en los colegios, obstaculizarían la expresión de la identidad en los estudiantes que difieren con la norma heterosexual.

A partir de lo anterior, se hace relevante, además, abordar la identidad de género, entendiendo que es un proceso fundamental en el desarrollo de los seres humanos. Es justamente en esta etapa de escolarización, donde se articulan aquellos factores psicosociales que determinarán la futura conformación de los sujetos.

3.4. Identidad de género

Para entender en profundidad a lo que se refiere el término identidad de género, es necesario conocer por separado cada concepto.

La identidad correspondería a aquellos aspectos o características que permiten diferenciarse de otras personas y a la vez ubicarse como parte de un grupo ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia (Rocha, 2009). De esta manera, la identidad provocaría la disyuntiva en los sujetos, al involucrar por una parte la idea de singularidad propia de cada ser, que hace diferente y única a cada persona, pero también ajustando la idea de homogeneidad o lo que se comparte con otros, permitiendo ubicar a las personas como parte de un grupo de pertenencia.

Erickson (1968; En Rocha, 2009), fue uno de los pioneros al referirse al término de identidad en tanto la describió como una aseveración que expresa la particularidad del sujeto en tanto individual como de su entorno social. Al respecto, planteó que la identidad surgía en base al desarrollo de tres procesos; el biológico, el psicológico y el social. Se comprende entonces, que la identidad, atravesaría por un proceso más bien interno del sujeto, jugándose aquí factores como la personalidad, significaciones individuales en torno a determinadas experiencias y particularidades de los vínculos interpersonales.

En base a esto, es que se hace relevante visitar también el concepto de género, entendiendo que éste se articulará en base a la identidad de cada sujeto.

El género, correspondería a “una categoría multidimensional que recoge hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (Lagarde, 1996, p.11). Del mismo modo, Jimenez-Aristizabal (2015), se refieren al género como una construcción simbólica que agrupa aquellos atributos en relación a características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales que se le suponen a una persona a partir de su sexo.

Colás (2007), menciona que el género “(...) Es una construcción social del sexo biológico por lo que se prescriben diferentes papeles y responsabilidades. Estas diferenciadas funciones sociales están representadas por los estereotipos de género que impregnan todo el tejido y el sistema social (...)” (p.152). El género entonces, estaría ligado a procesos psicosociales emergentes del contexto sociocultural donde se desarrolla el sujeto. Por lo que, tanto la identidad, como el género, juegan un importante papel al momento de conformar a un individuo como tal, con sus particularidades y grupos de pertenencia. A continuación, se desarrollará el concepto de Identidad de Género, para consolidar el concepto en su conjunto.

La identidad de género entonces hace referencia al propio sentir y a la conformidad con las expectativas sociales en relación al ser hombre o mujer a lo largo de la vida (Martínez, 2017, p.10). Al ser el género, una construcción social, se despliegan de él, las consignas de ser mujer y de ser hombre según las distintas culturas, épocas históricas y espacios, propiciando distintas significancias a lo que es el ser femenino o masculino. En forma complementaria Brill y Peper (2008), refieren a que se impone un “género” determinado a casi todo lo que convoca a una sociedad, tales como; juguetes, colores, la ropa y las conductas (De Toro, 2015).

Siguiendo lo anterior, se podría distinguir que el género sería la base principal del orden en la vida social y en el desarrollo de las relaciones interpersonales. De Toro (2015) se basa en Acker (2004), para mencionar que el género sería un principio “(...) para la asignación de deberes, derechos y poderes a partir de su vinculación con significados, representaciones sociales y funciones asociadas a las diferencias físicas, las cuales influyen directamente en las maneras de comportarnos y en nuestras subjetividades (...)” (De Toro, 2015, p.4). Asimismo, hay factores influyentes tales como medios de comunicación, la cultura y las instituciones, que comprenden al género de alguna u otra forma aportando a la construcción de identidad.

De Toro (2015), afirma que entre la infancia y la adolescencia el individuo se mantiene en un proceso de constante búsqueda de aceptación y de pertenencia a un grupo determinado. Es aquí donde se puede incrementar la dificultad de dar a conocer su identidad, según la forma en que “los individuos se representan a sí mismos y a la manera en que son representados por otros” (Rocha, 2015, p.53). Sin embargo, cuando evidencian que su actuar es diferente a los estereotipos predefinidos por la sociedad, cuando la identidad de género se discrepa de lo esperado, este escenario entorpece en el desarrollo, dando lugar a dificultades a nivel psicosocial, lo cual terminaría por reprimir el desarrollo de la personalidad del sujeto (De Toro, 2015).

Esta trayectoria de construcción de identidad de un sujeto, es considerada por William James (1952) como una continuidad y distinción, para respaldar la consolidación de la identidad. Señala lo siguiente:

Una identidad estable, se deriva de la sensación de continuidad que la persona experimenta, es decir, el saber que se es de una forma constante y, propone que una falta de esta sensación de continuidad podría desequilibrar a la persona y alterar su sentido de sí misma. En la medida en la que una persona experimenta esta continuidad puede diferenciarse del resto (Rocha, 2009, p.5).

Lo anterior hace referencia a que la persona considera su identidad y autodefinición tanto desde lo personal y como social, no obstante, es necesario considerar, la continuidad de que la identidad es un constructo que no tiene un fin y tiene carácter de movilidad, de esta forma, da espacio a la evolución y a la alteración, proveniente de la propia experiencia individual.

Esta movilidad se hace cada vez más visibilizada y aceptada, respecto al sujeto con la vinculación a los hechos sociales con que diariamente la persona interactúa. Los diferentes marcos de acción son influyentes en las expectativas sociales y normadas, sin embargo, la identidad de género es elaborada a nivel personal en pro de la identificación en sí y hacia las relaciones interpersonales, dando valor a que la identidad según Hernández (1999), es “(...) Formada y transformada en relación a las formas por las cuales somos representados e interpelados (...)” (Rodríguez, 2005, p.10).

De esta forma Francis (1999), junto a la teoría feminista, considera que la identidad de género al no ser fija, la esencia de esta no se limitaría a definirse como mujer y hombre. En esto refieren que, la identidad de género está siempre en reconstrucción donde la principal herramienta desde donde la persona será sistematizada, es el discurso (Rodríguez, 2005).

3.5. Identidades Trans

En relación a lo anteriormente expuesto, se entiende que existen personas que no se sienten conformes con el sexo asignado al nacer. Además, hay personas que tampoco se ajustan a las expresiones de género que se espera de ellas en relación al sexo asignado. Se suele identificar a estos sujetos como personas trans.

El término trans es un prefijo proveniente del latín que significa “al otro lado de” o “a través de”, lo cual refiere a una transformación. Actualmente es utilizado como concepto paraguas, para abarcar a todas las personas cuya identidad y/o expresión de género, no corresponde a las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas al sexo asignado al nacer (Serret, 2009). Justamente, se debe estar consciente de que hay distintas formas de comprender y usar el cuerpo.

Se habla específicamente de transexualidad en los Manuales de Psiquiatría y Salud mental, para referirse a personas cuya característica principal, es un deseo por el cambio en sus genitales y el rechazo hacia su propio cuerpo (APA, 1994). Sin embargo, no todas las personas trans sienten incomodidad ni rechazo hacia su propio cuerpo, ni se someterían a operaciones quirúrgicas de cambio de sexo. En estos casos, se habla de personas transgénero, categoría que se ubicaría también dentro del término trans. Según Mejía, las personas transgénero “(...) se sentirían identificadas con el género contrario al de su sexo genital pero no desearían modificarlo (...)” (Gutiérrez, 2012, p.191).

También, dentro del concepto trans, se pueden ubicar a las personas transformistas, las cuales se caracterizan por realizar una actuación artística del género contrario por algunas horas, sin embargo, no se sienten pertenecientes a dicho género. A continuación, especificaremos mucho más la categoría transgénero en términos conceptuales.

3.6. Transgénero

La identidad trans fue incluida como trastorno de la identidad de género en el DSM- III en el año 1973, sin embargo, en la quinta versión del manual (DSM-V, 2013), en un intento de despatologizar a las personas trans, la categoría fue renombrada como disforia de género.

Los términos Transgénero y trans, surgen principalmente de las y los propios protagonistas del tema, como forma para nombrarse a sí mismas, en contraste con otros términos producidos en los ámbitos psicológicos y médicos, inscritos en el imaginario y el lenguaje de la patología (Guzmán y Prado, 2015, p.8). En otras palabras, se creó el término trans o transgénero, con el objetivo de alejarse de las categorías clínicas de transexual y travesti, con las que anteriormente habían sido diagnosticados.

La fundación Todo Mejora (2017) define a las personas transgénero como:

Aquellas personas cuya identidad de género difiere del sexo y género asignado al nacer; pueden ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales. Estas personas pueden ser mujeres transgénero (que desde lo masculino transitan a lo femenino) y hombres transgénero, que desde lo femenino transitan a lo masculino (hombres transgénero). Normalmente su identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales y, en este caso, las personas transgénero no alteran o no desean cambiar los caracteres sexuales con los que nacieron (p.15).

Dicho de otro modo, el sexo y el género son categorías diferentes, en donde el género no necesariamente estaría ligado al sexo asignado al nacer, por lo tanto, la identidad de género puede ser la misma que el sexo asignado o no.

Además de lo anterior, la literatura señala que las personas transgénero se darían cuenta que su identidad de género no coincide con su sexo biológico, generalmente en la primera infancia. Sin embargo, en De Toro (2015) dice que para nuestra sociedad:

La existencia de los niños, niñas transgéneros, esto es niñas que sienten, piensan, hablan y se comportan como niños, y niños que sienten, piensan hablan y comportan como niñas, sigue siendo un tema tabú(...), casi imposible, ya que la sociedad heteronormativa, ha hecho pensar desde tiempos remotos que la infancia es una etapa la cual no estaría vinculada con la sexualidad (p.112).

Por lo tanto, la existencia de estos, niños, niñas y adolescentes transgénero, incomodaría dentro de las instituciones educativas, por no estar dentro de los cánones del ideal heteronormativo, poniendo a estas personas como víctimas de violencia por parte de la comunidad escolar.

3.7. Violencia escolar

García y Ascencio (2015) mencionan que “la violencia escolar y el bullying suelen utilizarse como sinónimos en la vida cotidiana, en las campañas de prevención, en las políticas públicas y en los medios de comunicación”(p.10), enfatizando además, que es relevante y necesario señalar que el bullying o acoso escolar, se refiere a los actos de violencia ejercida por parte de los pares de la víctima, es decir, por compañeros de aula y/o estudiantes del mismo colegio, distinguiéndose de la violencia escolar, la cual se entenderá como la comunidad misma violenta a sus estudiantes.

Por lo tanto, el bullying, se podría caracterizar por un tipo de violencia entre compañeros de aula y/o de la institución educativa. En otras palabras, sería cualquier acto o conducta de violencia a un alumno, o grupo de alumnos sobre otro, dentro del establecimiento. En relación a esto, Olweus señala que el bullying convierte a un alumno en víctima (1991).

En efecto: un “(...) alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (...)” (Olweus, 2004, p.25). Estas acciones negativas fueron descritas por Olweus (1997), en donde el agresor, de manera intencional causaría o intentaría causar lesiones y malestares a otro, las cuales pueden ser:

(...) verbales —en forma de amenazas, insultos, burlas y sobrenombres— o físicas mediante golpes, bofetadas, patadas, pellizcos y otras agresiones—, pero también pueden expresarse mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión. Las acciones negativas pueden realizarse de forma individual o grupal, y el blanco del bullying también puede ser un individuo o un grupo (...). (García y Ascencio, 2015, p.13)

Lo anterior expuesto, refiere a los actos de violencias (bullying) que recibe un alumno, dentro de instituciones educativas, tales acciones negativas pueden expresarse de manera implícita y explícita.

La violencia implícita aludirá a “aquel o aquellos comportamientos que se pueden suscitar de forma que una o un estudiante, o grupo de estudiantes ejercen de forma solapada coacción sobre otro u otros estudiantes, con la finalidad de intimidarlos o causarles daño emocional o moral” (Artabia, 2012, p.4). Por lo tanto, es una forma de violencia que resulta difícil de percibir por parte de los actores de la comunidad escolar, ya que estos actos se enmarcan en la exclusión y/o aislamiento de un alumno o más, hacia una víctima o un grupo. El alumno por consiguiente, quedaría en una posición vulnerable y se sentiría afectado frente a las conductas de sus pares.

Por otro lado, la violencia explícita se entenderá como los comportamientos que son realizado de manera directa hacia la víctima, tales como violencia física, golpes, empujones, tirones de pelo etc., así como también violencia psicológica: insultos, burlas y aislamiento del círculo social escolar.

Bajo lo expuesto anteriormente, se pueden identificar y describir tres actores, los cuales cumplen un rol protagónico bajo la acción misma de violencia entre pares. Estos son: 1) Agresor, 2) Víctima y 3) Espectador (Díaz y Jalón, 2005).

1. Agresor: Se refiere a aquellos estudiantes que ejercen violencia dentro de la institución. Cabe destacar que habitualmente provienen de contextos familiares los cuales tendrían dificultades para enseñar a sus hijos a respetar ciertos límites y normas, “(...) combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico (...)” (Díaz y Jalón, 2005, p.550). Dentro de esta categoría, Salmivalli et al. (1996), hace referencia a tres tipos de agresores: Agresor líder, Agresor seguidor y Agresor reforzador (Carretero, 2011). El *agresor líder*: Son los estudiantes, los cuales se caracterizan por iniciar el acto violento a su víctima, por otro lado, está el *agresor seguidor*: son los que, se unen al agresor líder, para realizar la violencia a otro y por último el *Agresor Reforzador*: que son los estudiantes que participan de los actos violentos hacia una víctima, pero sin embargo no la ejercen de manera directa, sino que incentivando a los otros dos agresores a que realicen el bullying (Carretero, 2011).
2. Víctima: Hace referencia a él o los estudiantes que son maltratados dentro de instituciones educativas. Donde se pueden diferenciar dos situaciones de las víctimas: *la víctima pasiva* y *la víctima activa* (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Smith et al, 2004 en Díaz y Jalón, 2005, p. 551). La situación de *víctima pasiva*, refiere a los estudiantes que no cuentan con el apoyo de sus compañeros, suelen aislarse del entorno social, y por lo tanto carecen de habilidades de socialización y comunicación. Suelen sentir miedo ante cualquier acto de violencia mostrándose siempre vulnerables. Por otro lado, está

la situación en donde la *víctima es activa*, lo cual refiere al estudiante que “suele comportarse de manera agresiva e impulsiva, reaccionando de esta forma ante las agresiones, pero también ante otros estímulos. Son incapaces de encontrar la conducta adecuada para resolver el conflicto” (Carretero, 2011, p. 29).

3. Espectador: Son los estudiantes que no se involucran en la situación de violencia. El autor Salmivalli (1996), diferencia entre dos tipos espectador: el defensor y el espectador. El *defensor*: se refiere a los estudiantes que ayudan o intentan ayudar a la víctima de bullying. El otro tipo de estudiante es el *espectador*, aquellos que son testigos y conocedores de la situación de violencia, pero no se involucran.

Ahora bien, la violencia que ocurre dentro de la institución, no solo ocurre entre pares, sino que también es ejercida, por parte de docentes y directivos a, niños, niñas y adolescentes dentro de los colegios. Cabe destacar que la violencia por parte de estos actores de la comunidad, hacia sus estudiantes, no sería bullying, sino, que es una forma de maltrato infantil, ya que, al ser personas adultas y los estudiantes menores de edad, los docentes y directivos, se encuentran en una posición de poder sobre sus alumnos.

La violencia hacia sus estudiantes se manifiesta a través de maneras más o menos sutiles o directas algunas veces se manifiesta en:

“(…) las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes (...) la sobrecarga de trabajos... y, por supuesto el alto grado de fracaso escolar existente en el sistema educativo, que conduce a muchos alumnos hacia la exclusión escolar (...). La violencia psicológica a través de la ridiculización, el insulto, el desprecio y abandono (...). (Palomero y Fernández, 2001, p.28)

En relación a lo anteriormente expuesto, es necesario señalar que estos actos de maltrato explícitos e implícitos realizados por parte de los compañeros del colegio y por docentes

y directivos, hacia uno o más estudiantes, poniéndolos en una situación de víctima enmarca un tipo de violencia asociada al sexismo y a la homofobia, llamado bullying homofóbico, el cual es consecuencia de un sistema educativo de carácter tradicional.

3.8. La táctica

Uno de los conceptos teóricos importantes a considerar en esta investigación, es el concepto de táctica, el cual podría permitir explicar y comprender las maneras y modos en que el individuo hace frente a la opresión tanto explícita, como implícita en su vida cotidiana. Para ello, se ha considerado a De Certeau (2000) en “*La invención de lo cotidiano*”, donde se explica lo siguiente:

La táctica es el recurso del débil, para contrarrestar la estrategia del fuerte. La estrategia es puesta como la “manipulación” por parte del sujeto con poder, que es aislable, es colocada como ese lugar que va a buscar lo que es propio (voluntad propia), esta va primero que nada en reconocer su ambiente. Visualizar el espacio para luego imponerse sobre el mismo. Acciones con finalidades de poder y totalidad, se interesan por las relaciones espaciales (p.43).

De esta forma, la táctica según De Certeau (2000), es ejercida por los débiles o víctimas, como último recurso, utilizada de manera audaz y muy astuta frente a la presión del poder de un otro. Entonces “la táctica es el método o la forma empleada, con el fin de cumplir un objetivo y que a la vez contribuye para lograr el propósito final, de acuerdo a las circunstancias que tiene que enfrentar” (De Certeau, 2000, p.53). Por lo tanto, la persona actuaría en el momento preciso, transformando la situación de manera beneficiosa para él.

Por otro lado, De Certeau (2000), también se refiere al concepto de “la estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un

manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta” (p.50). Por lo tanto, la acción será ejercida por personas las cuales tienden a tener el poder.

4. Enfoque metodológico

El presente estudio se realizó desde un enfoque cualitativo de investigación. Nos interesa investigar la naturaleza del fenómeno y cómo éste se desarrolla de acuerdo a las características y condiciones en las que se encuentra inmerso.

La investigación cualitativa se enmarca dentro del paradigma hermenéutico interpretativo, el cual pretende conocer los fenómenos desde la observación y la interpretación de la realidad. Para Gadamer (1995; en Arráez 2006, s.p.), el comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal. En este sentido, el comprender sería parte esencial e inherente al ser humano.

La hermenéutica se remonta a la antigüedad donde se instauró principalmente como un arte de la interpretación dirigida, según Arráez, Calles y Moreno (2006). Más tarde, continúan los autores, en el contexto del Renacimiento y de la Reforma protestante, comienza la hermenéutica a surgir como una disciplina ligada al estudio de los textos sagrados. Es entonces, cuando la hermenéutica comienza a ser considerada como una teoría general de la interpretación. Ferrariz (2000), menciona que, “La hermenéutica no nace como una metodología de la interpretación, sino que se vincula ante todo a la experiencia de llevar mensajes” (p.13).

Arráez (2006), en torno a la función hermenéutica en la comprensión de un texto, menciona que el investigador debe mantener una actitud receptiva hacia lo que lee, no suponiendo una neutralidad o anulación de sus propios prejuicios, sino incorporando las ideas propias y opiniones del lector.

Lo importante es que acá, el investigador se haga cargo de estos juicios previos y logra desplegar su atención en torno a la verdad que se expone en el texto, logrando captar el real sentido de los argumentos, en función de lo que los sujetos en cuestión quieren expresar.

De acuerdo a lo anterior, es que, en la fase de análisis de los datos obtenidos, se mantendrá una visión integradora de las particularidades existentes en la muestra, comprendiendo el contexto en el que se desarrollaron los fenómenos asociados a la población transgénero y cómo estos comprendieron la realidad desde su experiencia.

En este sentido “el interés fundamental no es aquí la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad” (Martínez-Salgado, 2012, p.615). En esta dirección, Álvarez-Gayou (2003), mencionan que para la investigación cualitativa es pertinente hablar acerca de una necesidad sobre alcanzar y mantener una situación real y auténtica de las personas investigadas, es decir, que las personas expresen su real sentir.

Lo anterior, hizo posible, según Flick (2011), acercarse a las vivencias y recolectar los datos en el medio natural de los sujetos, de tal forma que se encuentren en un ambiente óptimo para dar a conocer sus experiencias y las particularidades de las mismas. En este sentido, la riqueza de la información se encontró en las vivencias que las/os jóvenes transgénero, expresaron acerca del modo en que sucedieron en su etapa escolar, estando dentro de instituciones educacionales tradicionales chilenas, y de qué manera se relacionaron con la heteronorma establecida en las escuelas a las que pertenecieron, encontrándose bajo las restricciones y limitaciones que estas instituciones les imponían.

Así mismo, el enfoque cualitativo se adapta a las necesidades que hemos de encontrar para abordar esta investigación, ya que, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza

interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. De igual modo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p.16). En este sentido, la investigación cualitativa permitirá acercarse al estudio de tal forma, que será posible comprender la realidad de manera cercana, ser partícipe en la recolección de la información, instruirse continuamente de material emergente dentro del mismo estudio y por sobre todo entender que como todo proceso, no estará ajeno a transformaciones, tanto sobre lo que las investigadoras saben comúnmente del objeto (y cómo al estudiarlo se podrá reconocer la existencia de diferentes realidades), así como también, lo que los mismos participantes puedan experimentar a lo largo de su implicancia en la investigación.

4.1. Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca dentro de los llamados estudios exploratorios, ya que se encuentra ante un tema poco abordado en el área de las investigaciones sociales, además de ser un tema emergente desde la visión integradora que se pretende llevar a cabo.

Las investigaciones exploratorias de acuerdo a Arias (1999), corresponden a aquellos estudios que se realizan en torno a fenómenos poco conocidos o, escasamente indagados. Por lo mismo, los resultados serían una aproximación de la realidad, al ser desarrollados someramente.

Así también, De Salas et al. (2011), afirma que los estudios exploratorios pueden ser, además, estudios de caso descriptivo, pero más que mostrar un fenómeno, aportan en la creación de hipótesis, que servirán de base para la generación de futuras investigaciones.

De esta forma, Yacuzzi (2005) plantea que el estudio de los casos, si bien no busca descubrir la incidencia de ciertos eventos, esclarece las relaciones que pudieran existir

entre sus cualidades, buscando encontrar desde allí, similitud en la explicación de los acontecimientos. En este sentido, su función no es la medición de resultados, sino más bien la comprensión en las relaciones

4.2. Población y muestra

Para la elección de las unidades de información que se explorarán, es decir, la muestra, se procuró reunir sujetos que constituyan una población diversa dentro de las características básicas con las que deberían contar los participantes.

Así, de acuerdo con Flick (2012), “las decisiones de muestreo fluctúan siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible y de hacer análisis que sean lo más profundos que se pueda” (p.84). En este sentido, las unidades de información serán establecidas de tal manera que, independiente de la cantidad, exista cierta variedad en cuanto a la representatividad de los casos. Contando así con una observación más amplia de la realidad, intentado lograr un análisis basto de la misma.

Así mismo, la muestra está definida por los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, los cuales ayudarán a guiar el trabajo de campo de manera sistemática. Flick (2012), menciona que, en los grupos homogéneos, los participantes son comparables en lo que refiere a la pregunta de investigación, mientras que, en los grupos heterogéneos, los miembros deben ser diferentes en cuanto a ciertas características adecuadas para responder a la pregunta de investigación.

La homogeneidad de la muestra representa la percepción o significado que tienen los sujetos sobre determinados aspectos de la vida. Así es como el posicionamiento de dichos sujetos en esas situaciones, resulta determinante para entender esos significados (Castro M. y Castro L, 2001). De esta manera, la muestra está constituida por sujetos

que se encuentran en similares condiciones sociales y por lo mismo tienen una valoración parecida acerca de diversas situaciones que han experimentado durante sus vidas.

Por otro lado, Castro M. y Castro L. (2001), mencionan la importancia de la heterogeneidad entre las unidades de información, argumentando que, sin ella, “la dinámica de producción del discurso social, sería imposible”. Estas diferencias entre los sujetos, apuntarían a particularidades superficiales de los individuos en cuestión. Justamente, esas cualidades que los hacen pertenecer a determinadas categorías, serán las bases para lograr cierto nivel de representatividad en los resultados.

En concordancia con los objetivos de la presente investigación, la muestra se constituyó de manera homogénea, por sujetos que poseían características que los identificaban dentro de una misma categoría. Así mismo, se procuró que los participantes tuviesen cierta heterogeneidad en cuanto a las diferencias contextuales en las que experimentaron situaciones en relación a su condición.

A continuación, en la Figura N°1, se muestra un resumen de los sujetos que constituyen la muestra.

Figura N° 1: Muestra de la Investigación

Ex estudiantes Participantes	Edad al momento de la entrevista	Identidad de Género de ex estudiantes Transgénero
M1	21 años	Mujer trans
V2	18 años	Hombre trans
F3	24 años	Mujer trans
V4	19 años	Hombre trans

P5	18 años	Hombre trans
A6	19 años	Hombre trans

Como se puede observar, se trata de una muestra constituida por 6 sujetos que cumplen distintos criterios de homogeneidad y heterogeneidad. Los criterios de inclusión y exclusión fueron los siguientes:

- A. 6 casos de sujetos identificados como persona transgénero.
- B. Los participantes debieron encontrarse dentro del rango etario entre 18 y 25 años.
- C. Las personas debían tener nacionalidad chilena.
- D. Los sujetos debían haber sido estudiantes de colegios y/o liceos tradicionales (privado, municipal o particular subvencionado), pertenecientes a la Región Metropolitana de Chile.

De acuerdo al primer criterio, “A”, esta característica se considera como prioridad, puesto que, es el elemento que se relaciona directamente con el propósito de conocer los modos en que enfrentaron la heteronormatividad existente en la educación chilena, teniendo en cuenta los indicios de discriminación que presentan las instituciones educacionales hacia las personas trans y LGTBI. Se prefirió considerar este rango etario, debido al poco conocimiento que tiene la sociedad chilena sobre el tema trans, por sobre otras orientaciones sexuales y/o expresiones de género.

En cuanto al criterio “B”, el rango etario para la muestra de la presente investigación, se basa en el contexto socio político por el que atraviesa Chile en relación a la cultura educacional. No es lo mismo hablar de la realidad de estudiantes transgénero, ni del contexto escolar de hace 30 años atrás, que desde el 2000 en adelante, año en que comenzaron su etapa escolar los pertenecientes a la muestra escogida. Además, al existir en la muestra una diferencia de cinco años (en participante mayor de la muestra) y un año (en participante menor de la muestra), desde que dejaron la escolarización, los

recuerdos y nociones acerca de la propia experiencia dentro de los establecimientos educacionales, son en general muy recientes, por consiguiente, presentan un mejor acceso en términos de memoria. Con respecto al criterio “C”, las personas deben poseer nacionalidad chilena, puesto que el fenómeno de estudio se instala dentro del marco de la educación a nivel nacional, pretendiendo aportar al conocimiento sobre el desarrollo del país en términos socioculturales, respecto a la aceptación o rechazo ante la diversidad sexual y la identidad de género, por medio de las vivencias de personas chilenas transgénero. De lo contrario si se estudiara este aspecto a través de vivencias en personas extranjeras se desconocería la cercanía que estas personas tienen con la cultura local, por tanto, el comportamiento y las vivencias frente a la heteronormatividad estarían influida por tradiciones y costumbres externas al contexto chileno.

Finalmente, el criterio “D”, guarda relación al tipo de colegio donde las personas trans fueron pertenecientes, estos colegios deben ser de tipo “tradicional” por ende, será descartada cualquier persona que haya sido alumno de algún colegio de tipo “alternativo” (por ejemplo, un colegio Montessori), por el hecho de que esta investigación se enfoca a conocer el fenómeno en relación a la educación convencional chilena, ya que esta, estando sujeta a disposiciones Estatales, actúa además como transmisora de valores y lineamientos dependientes de las condiciones socioculturales que son regidas por las instituciones educacionales chilenas. Así también, se ha de considerar sólo a participantes residentes en la Región Metropolitana a conveniencia del grupo de investigadoras, por motivos de la disponibilidad de tiempo y recursos económicos de las mismas, teniendo en cuenta que, al ser estudiantes, el tiempo “libre” de cada una, no habría sido suficiente para viajar a otras regiones, así como tampoco el dinero necesario para solventar los gastos.

Estos criterios de inclusión se consideran como prioridad, puesto que incluyen los elementos que se relacionan directamente con el propósito de conocer los modos en que personas trans hicieron frente a la heteronormatividad existente en la educación chilena. Teniendo en cuenta los indicios de discriminación que presentan las instituciones educacionales hacia las personas trans y LGTBI.

Es importante destacar la importancia de que el objeto de estudio sea específicamente personas transgénero, debido al escaso conocimiento y producción científica sobre estos temas, en la sociedad chilena de hoy. Además, que sea una muestra construida a partir del criterio de nacionalidad chilena, instala un estudio pertinente para el marco de la educación chilena. Permitirá aportar también, al conocimiento sobre cómo se va desarrollando la nación chilena respecto a la aceptación de la diversidad sexual y la identidad de género a través de las vivencias de personas chilenas transgénero.

De acuerdo a los criterios anteriormente mencionados, se pretendió entonces, llevar a cabo una recolección de datos variados, gracias a la homogeneidad y heterogeneidad de los participantes. Asimismo, gracias a la flexibilidad de la investigación cualitativa, tanto el número, como el tipo de informantes, fue variando en la medida en que fue avanzando la investigación, puesto que la reflexividad de la investigación, implica que se “está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales” (Taylor y Bogdan, 1987, p.104), dejando abierta la posibilidad de agregar o quitar criterios o números de participantes, dentro de la muestra en la investigación.

4.3. Variables e instrumentos para la recolección de datos y estrategias de Producción de la información

De acuerdo a los objetivos que guían esta investigación, se decidió utilizar una entrevista semi estructurada, debido a que los temas tratados han de abordarse de manera minuciosa, sin restricciones, al momento de dar lugar a la recolección de la información. Esta estrategia se ajusta de mejor manera a los propósitos del estudio en cuestión.

Así también, tomando las palabras de Pujadas (1992; en Valles 2007, “en una entrevista semiestructurada (...) nosotros también debemos implicarnos con el sujeto y con sus circunstancias (...) por la reciprocidad humana, que exige una ética profesional (...).”

Sin un feedback armonioso y positivo entre las dos partes de este proceso, es difícil asegurar un buen resultado final” (p.35). En este sentido la importancia del compromiso entre el investigador y los sujetos de estudio, en cuanto al valor proporcionado en la alianza, cobra importante relevancia, ya que, de esta, depende en gran parte, la calidad de la información recaudada.

En este sentido, al ser la entrevista semi estructurada una herramienta flexible, sin estructuras preconcebidas, es posible ahondar en temáticas poco conocidos e innovadoras sobre lo estudiado. Así también, Taylor y Bogdan (1987) plantean que las entrevistas semiestructuradas hacen posible una conversación asimétrica, donde las investigadoras pasan a ser un medio en la obtención de información, más que un mero reproductor de preguntas. Esto es favorable para efectos de la presente investigación, pues permite dar a conocer las perspectivas personales de los ex estudiantes transgénero que se encuentran invisibilizados ante diversos aspectos de la sociedad.

Álvarez-Gayou indica que, “En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (2003, p.109). Así es como las investigadoras se posicionaron en el mundo de las personas transgénero, de acuerdo a lo estudiado previamente con el fin de comprender sus experiencias y, las valoraciones que estas personas tenían asociadas a ellas.

Lo importante en el proceso de entrevista cualitativa entonces, es la capacidad de las investigadoras de penetrar en la subjetividad de los sujetos, importando principalmente la riqueza de los temas a tratar, donde se han de captar sentimientos de tristeza, alegría, etc., y desde ahí, extraer el cómo se construyen los relatos de los participantes, entre otras cualidades relevantes de los mismos.

Las entrevistas fueron orientadas por un guion temático donde se expusieron los principales tópicos a abordar frente al objeto de estudio. Los temas a tratar estuvieron

circunscritos desde un abordaje general del contexto a indagar, hasta llegar a la profundización de los temas en cuestión. El guion, además, se estructuró en relación a un orden jerárquico de temas relevantes a indagar. Se comenzó por preguntas de acercamiento al recorrido histórico de las escuelas por las que atravesaron los sujetos, continuando por las relaciones o los modos de afrontamiento hacia los dispositivos heteronormativos en las escuelas. Finalmente, se indagó en el reconocimiento de actores relevantes presentes en el establecimiento, relacionados con los objetivos de la investigación.

De esta manera, el orden de las entrevistas, se desarrollaron en función de un guion temático, donde se expusieron los principales tópicos a abordar referente a los objetivos del estudio. Los temas a tratar estuvieron circunscritos desde un abordaje general del contexto a indagar, hasta llegar a la profundización de los temas en cuestión.

Para lo anterior, se trabajó con cuatro ejes temáticos en función de los objetivos de la presente investigación. A continuación, se desarrollan en profundidad estos ejes.

i. En torno a los establecimientos

De acuerdo a este tópico, las preguntas fueron en relación a los tipos de colegios que asistieron los ex estudiantes transgénero, su caracterización y tradiciones, características del equipo docente y directivos, entre otras. Con esta información, se pretendió en la fase de análisis, destacar aquellos dispositivos heteronormativos presentes en la escuela, comprendiendo el contexto sociopolítico institucional por el cual es regido. Se atendió así, a elementos tanto implícitos como explícitos, presentes en actividades representativas de cada escuela.

ii. Vivencia en relación a la norma y el control

En esta instancia, se plantearon interrogantes referentes a las normas, reglamentos y sanciones dentro de las escuelas, en pro de comprender aquellos elementos de opresión y represión ejercidos por los establecimientos. De esta manera, se pretendió relacionar la forma en que los dispositivos de control, dan pie a los ex estudiantes transgénero, para llevar a cabo o no, algunas de las tácticas de afrontamiento ante aquellas situaciones que les resultaban problemáticas.

iii. Actores de la comunidad educativa

Se exploró en torno a los distintos actores pertenecientes a los establecimientos a los que asistieron los ex estudiantes trans, ya sean docentes, directivos, compañeros, amistades, entre otros. Esto dio paso así, al reconocimiento de las relaciones personales con cada uno de ellos, atendiendo en profundidad al significado de sus roles.

iv. En torno a la experiencia, aspectos personales

Se abordaron temáticas referentes a los afectos personales en relación a los tópicos mencionados con anterioridad. De esta manera, fue posible comprender la vivencia subjetiva de acuerdo a la construcción de identidad de los ex estudiantes transgénero, en torno a los diversos dispositivos heteronormativos insertos en los establecimientos educacionales tradicionales de la Región Metropolitana.

4.4. Plan de análisis

Entendiendo que la riqueza de los resultados de la presente investigación, se encuentra en el discurso de los informantes, el abordaje de las temáticas se estableció en torno a este tipo de lenguaje y el contexto que enmarca al mismo.

Así, es como el texto, más el conjunto de observaciones que las investigadoras desenmarañaron en torno a las diferentes temáticas de importancia, se convirtieron en el análisis del estudio.

De acuerdo con Santander (2011), “sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico” (s.p.). Es por esto que si bien, existe un relato desde los sujetos, la relevancia se acentuará en considerar aquellos componentes contextuales por los que atravesaron los participantes y cómo en relación a eso el discurso aparece como revelador de diferentes realidades.

El plan de análisis a realizar, seguirá la tradición fundada por la Teoría Fundamentada, que se desarrollará a continuación,

i. Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada nace en la escuela de sociología de Chicago a mediados del siglo XX, junto al progreso del interaccionismo simbólico (Ritzer 1993; en De la Cuesta, 2006). En este contexto, se comienzan a proponer la relevancia del individuo en el medio, entendiendo a éste, como actor social responsable de configurar su entorno, lo cual difiere de las teorías funcionalistas predominantes, que comprenden a la sociedad como movilizadora del individuo.

Por lo anterior, en 1967 Barney Glaser y Anselm Strauss desarrollaron la Teoría Fundamentada como “un método de investigación para derivar sistemáticamente teorías sobre el comportamiento humano y el mundo social, con una base empírica” (Kendall 1999, en De la Torre, et al. 2011 s.p.). Fue así como estos teóricos, pretendieron entonces, producir teoría a través del conocimiento en estado natural de los fenómenos sociales, interactuando en ellos.

Corbin y Strauss (1998), se refieren a la Teoría Fundamentada como aquella que surge de la recopilación de datos, que luego serán analizados para la generación de teoría. Además, Sandelowski, (1995; en Corbin y Strauss 1998, p.22), menciona que “aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial”, por ende, en función de la recogida de datos y el posterior análisis que se haga de estos, es imprescindible la capacidad de las investigadoras de configurar los resultados hacia producción adecuada de la teoría.

La Teoría Fundamentada entonces, ayudará a trabajar los datos de manera sistemática, haciendo una:

interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir esos mundos. Los criterios usados para evaluarla son: 1. Ajuste: esto es, que encaje en la experiencia de los participantes. 2. Funcionamiento: que explique la mayor variedad posible. 3. Relevancia al fenómeno en estudio. 4. Posibilidad de la propia teoría de modificarse, es decir, que la teoría pueda acomodarse a nuevos hallazgos (Glaser 1978; en De la Torre, et al. 2011, s.p).

En cuanto a la interpretación de los datos, en base a San Martín (2012) se puede señalar que se aplican estrategias de codificación axial, abierta y selectiva en los datos, en el marco del trabajo de Teoría Fundamentada. Respecto a la codificación abierta, se señala que ésta refiere a un examen minucioso de los datos, para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Es decir, se accede al texto de las entrevistas, de tal

manera que sea posible desenmarañar temáticas predispuestas a estudiar, así como también aquellas que han de resultar emergentes al momento de entrevistar. La codificación axial por su parte, refiere al proceso de identificación de relaciones entre las codificaciones obtenidas en la codificación abierta y su contenido. Es decir, se ordenan las temáticas de acuerdo al análisis de las relaciones entre codificaciones, para luego iniciar con el último paso de construcción de categorías. Por último y en base a San Martín (2012), se realiza una codificación selectiva que corresponde a una extensión de la codificación axial. Es decir, se analizan las categorías construidas, teniendo en consideración la relación entre ellas y entre las subcategorías.

A partir de lo anterior, en la presente investigación, se comprendió de manera amplia el contexto y la subjetivación de los sujetos, con sus singularidades y valoraciones propias. Esto fue lo que permitió a las investigadoras, un posicionamiento epistémico en el contexto social en el que actúan y se desarrollan los participantes. De esta manera, el énfasis fue puesto en el relato de cada sujeto en torno a sus experiencias y la forma en que éste expuso el discurso en la entrevista, relacionando y entendiendo así los relatos de los sujetos, en tanto era posible de asociarles con teorías preexistentes, para el desarrollo del nuevo conocimiento y posterior teorización.

El consenso hacia el término de realización de las entrevistas según el autor San Martín (2012), se llevó a cabo mediante el reconocimiento de la saturación teórica, la cual, manteniendo los parámetros de la Teoría Fundamentada, se describe como el instante en que los datos no muestran nueva información en relación a las categorías de interés para responder a la pregunta de investigación.

De acuerdo a Flick (2007), “el muestreo e integración de material nuevo, se acaba cuando la saturación teórica de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo” (p.79). De tal manera, que el muestreo de la presente investigación, se cerró en el momento en que, alcanzado un número de entrevistas, los

datos obtenidos no arrojan información diferenciada a la ya encontrada en las entrevistas anteriores.

ii. Procedimientos

En primera instancia, las investigadoras junto con su profesor guía de investigación, comienzan a discutir preguntas persuasivas, a fin de, identificar los dispositivos heteronormativos presente en los colegios de los futuros participantes, para eso, fue necesario comenzar a revivir la experiencia de las investigadoras en la etapa escolar, recordar cómo eran sus colegios, cosas particulares que recordarán y cómo las hacían sentir, lo anterior fue el punto de partida para poder armar el guion de preguntas, que guiaría las futuras entrevistas. Por último, de esta discusión en grupo surgió en una primera instancia la primera ronda de preguntas ligada a las características del colegio, la cual permitiría poder acercarnos a cómo los dispositivos heteronormativos funcionan en relación de los modos de afrontamiento, en personas transgénero.

Posterior a esto, una de la investigadora realizó la segunda ronda de preguntas la cuales permitió indagar acerca de las vivencias subjetivas de los participantes, en relación a la primera vuelta de preguntas realizadas. Esta segunda ronda permitiría poder obtener la visión más subjetiva de la experiencia del proceso escolar que tuvieron estos ex estudiantes.

Ambas rondas, fueron discutidas por el grupo de investigadoras, posterior a la aprobación por parte de estas, fue sometida a validación de experto en metodología, el doctor Carlos Barría.

Por consiguiente, se realizaron seis entrevistas semi estructuradas, en base a las temáticas evaluadas preliminarmente. Las cuales, fueron realizadas a partir de un consentimiento informado, aprobado, por los sujetos entrevistados.

Estas entrevistas fueron grabadas y almacenadas en dispositivos electrónicos, resguardados con clave de ingreso. Donde solo, los integrantes de la investigación tuvieron acceso, esto, a fin de resguardar el anonimato de cada uno de los participantes.

A continuación, se procedió a la transcripción de las entrevistas, para ser revisadas primeramente desde una codificación abierta, es decir, a partir de la creación de códigos para cada temática emergente en las codificaciones en vivo de las entrevistas.

Más tarde, se sostuvieron reuniones de equipo para discutir los criterios de codificación y relación entre cada uno de ellos. Luego, las entrevistas se sometieron a una nueva revisión por todas investigadoras, para llegar a consensos acerca de las mejores codificaciones agrupadas. Posteriormente, estos códigos se agruparon en categorías que fueron trabajadas con papeles “post it”, los cuales permitían una mejor visibilización y manipulación.

A continuación, se pasó a un segundo nivel de abstracción, que fue agrupar los códigos en grandes categorías abarcativas, de aquellos códigos que guardaban relación entre sí. Esto se realizó, pensando y discutiendo la relación intrínseca de las categorías con sus determinados códigos, para así comprender de mejor manera el fenómeno y lograr dar respuesta a la pregunta de investigación.

Se trabajó continuamente con una plataforma online para revisar el texto en un documento de google docs. Además, en una hoja de cálculo de google en línea, se fueron registrando los códigos, a los cuales se les fue colocando un “memo” o “comentario” en relación al material entregado por los participantes y al análisis realizado por las investigadoras.

Finalmente, y para contestar a la pregunta de investigación, después de todo el trabajo analítico de codificación de las entrevistas y revisión de cada una de ellas por el equipo en conjunto, se seleccionaron algunas categorías emergentes a los datos, que permitieron

comprender el fenómeno de manera amplia, teniendo en consideración diferentes aristas para abordar los temas de relevancia.

A continuación, veremos una tabla resumen de las fases de esta investigación, que considera los procedimientos propios del trabajo de campo y el análisis conducido por los principios de la Teoría Fundamentada.

Figura N° 2: Fases y Procedimientos

Fases	Procedimientos
Contacto de informantes	<ul style="list-style-type: none"> ● El reclutamiento de participantes se realizó a través del método “bola de nieve”, donde se contacta a personas transgénero, por medio de otra persona participante. ● Se le comunica a la persona, la temática de la investigación a desarrollar, con el fin de persuadir la voluntad a participar. ● Se confirma la participación voluntaria una vez que la persona se compromete asistir presencialmente al lugar físico que es acordado por ambas partes, (investigador – entrevistado). En un caso, la participante cita al investigador a un lugar específico sugerido por ella.
Instrumento para la Producción de información.	<ul style="list-style-type: none"> ● Se comenzó con la preparación de la pauta de entrevista en base al fenómeno que se pretende indagar. Se dividió en cuatro apartados: entorno al establecimiento, vivencia en relación a la norma y el control, actores de la comunidad educativa, entorno a la experiencia personal. ● La distribución y la organización de preguntas, fueron elaboradas de manera secuencial por medio de rondas de discusión sobre las temáticas entorno al colegio tales como, la cultura, las tradiciones, los talleres extraprogramáticos, infraestructura, características del uniforme, valores transmitidos, entre otros relacionados con la experiencia personal dentro de la escolaridad. Todo el proceso de validación de pauta, estuvo en supervisión del profesor guía

	<p>de la investigación, donde orientaba la elaboración, a fin de desarrollar una entrevista óptima, para la recolección de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Finalmente, la entrevista fue de carácter semi-estructurada y realizada de forma presencial (Taylor, 1987).
Transcripción de la información recolectada	<ul style="list-style-type: none"> ● Los relatos fueron grabados con el consentimiento informado previamente a cada una de las personas. ● El audio grabado de cada entrevista, fue transcrito de forma digital, según el orden en el que se fue realizando.
Codificación abierta	<ul style="list-style-type: none"> ● Para organizar la información recolectada, se comenzó a identificar temáticas predispuestas a ser estudiadas. A cada identificación que se consideró ligado al fenómeno de estudio, se le asigna un nombre particular.
Codificación Axial	<ul style="list-style-type: none"> ● Se desarrolló a partir de la identificación y la relación entre los códigos que refieren en cierta medida a las temáticas respectivas al objeto de estudio.
Codificación Selectiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Las similitudes que existen entre las codificaciones, fueron reunidas en una categoría, la cual se refiere a elementos que ayudan a descifrar y conocer con más cercanía evidencia, el fenómeno que se pretendió analizar.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> ● Se presentaron las categorías que contienen ciertas codificaciones antes agrupadas. Estas últimas harían conexión directa con los propósitos del estudio, por tanto, este paso se consideró como uno de los pasos fundamentales para responder a nuestra pregunta de investigación con datos empíricos.
Discusión de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir de los resultados, se realizó una discusión desde las similitudes y diferencias con las posturas provenientes de la teoría existente.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> ● Se procedió a responder a nuestra pregunta de investigación y a visibilizar las limitaciones del estudio, así como también sus posibles líneas de continuidad.

iii. Resguardos éticos

En cuanto a las implicancias éticas de la presente investigación, se tuvo en cuenta que, los procedimientos a realizar, se mantuvieron bajo los principios éticos de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2002), el cual sujeta a normas éticas, promueve y asegura el respeto hacia todas las personas que participan en la investigación, en cuanto a la protección de su salud y sus derechos individuales en relación a los estudios con seres humanos.

Por consiguiente, este estudio se encuentra a la base al Código de ética de la American Psychological Association (APA) (2010), el cual protege el bienestar integral de las personas y grupos con los que trabajan los psicólogos, instruyendo a los miembros de la comunidad investigativa en consideración con las normas éticas de la especialidad.

Por último, para el desarrollo de esta investigación, se consideraron los principios del Código de ética profesional del Colegio de psicólogos de Chile. Se siguió particularmente, los lineamientos éticos contenidos en el Capítulo Primero del Código. De este modo, de acuerdo al Colegio de Psicólogos de Chile (1999) el acercamiento a los sujetos implicados fue de manera respetuosa, teniendo en cuenta los derechos y dignidad de las personas, de acuerdo a sus diferencias individuales. Así también, se aplicaron técnicas en las cuales las investigadoras se encuentren capacitadas, considerando la responsabilidad e implicancia para la vida de las personas entrevistadas.

Para el compromiso profesional y científico con el que se realizarán las entrevistas, fue fundamental el acercamiento a los sujetos, explicitando durante todo el proceso de colaboración el carácter experimental y voluntario de su participación.

De acuerdo con lo anterior, y en base al compromiso social de las investigadoras, en conjunto con la colaboración de todos los sujetos implicados en el estudio, se intentó aportar “al conocimiento, estudio y transformación de su sociedad, y la promoción y desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo de la comunidad” (Colegio de Psicólogos, 1999, p.8).

Posteriormente, al momento de la ejecución de las entrevistas con los sujetos implicados, se entregó un consentimiento informado, en el cual se explicitaron los objetivos de la investigación, junto con los derechos y deberes que resguardaban la participación de los entrevistados.

De acuerdo a lo anterior, se declaró en el documento, que los participantes eran libres de tomar una decisión informada en cuanto a su colaboración en el estudio que lleva por nombre “Ex Estudiantes Transgénero: Afrontamiento Ante La Heteronormatividad”. Una vez guiados con respecto a los objetivos del mismo estudio, se les señaló que podían declinar su participación en el momento en que estimaran conveniente. Así también, ante cualquier duda o disconformidad por parte de los participantes, en su implicancia en el estudio, se les señaló que podían contactarse con el académico responsable que guio la investigación, o directamente con las autoridades de la escuela de psicología de la UCSH.

5. Resultados

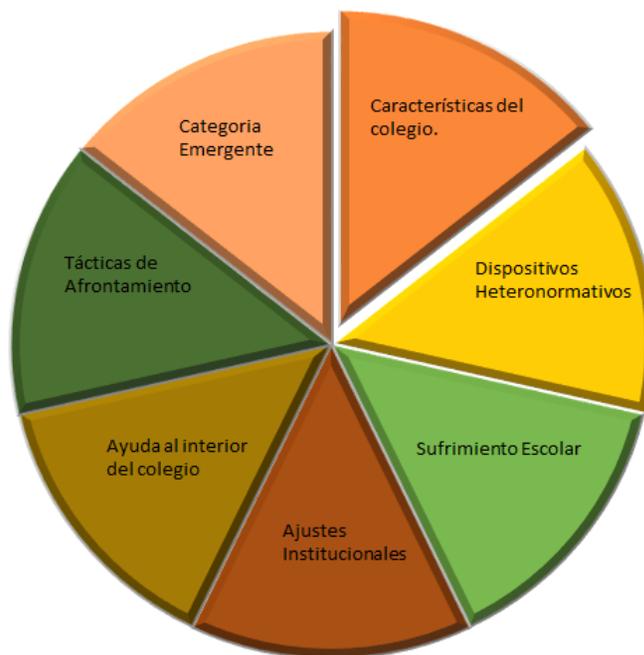
A continuación, se presentará el análisis de vivencias, donde se dialoga junto a ex-estudiantes transgénero acerca de su experiencia y vivencia de lo que fue su proceso y desarrollo escolar en instituciones de carácter tradicional, entendidas como aquellas que tienen efectos y/o propósito de “normalización y control” del comportamiento y pensar

de los estudiantes en distintos ámbitos. Esta normalización y control se genera a través de entidades configuradas como dispositivos heteronormativos los cuales se establecen como red de los elementos seleccionados y categorizados.

Después de revisar el material empírico, primero fue analizado, examinado y comparado dentro de cada categoría de su codificación abierta, axial y selectiva, obtuvimos y seleccionamos siete grandes categorías que permiten acercarnos al fenómeno que se está estudiando, ya sea para describirlo y conocerlo en profundidad, como también para contestar nuestra pregunta de investigación.

Estas siete categorías llevan por nombre: **Características del colegio, dispositivos heteronormativos, ajuste institucional, sufrimiento escolar, ayuda y tácticas de afrontamiento y categoría emergente.** Aquellas grandes categorías fueron resumidas e ilustradas mediante la figura N°3, en cada una de estas categorías mencionadas, se desprenden dos subcategorías que permitieron poder distinguir ciertas particularidades que componen a cada una de estas, las cuales serán presentadas mediante la subsiguiente figura, N°4.

Figura N° 3: Resumen de Categorías



(Figura n°3. Elaboración Propia)

Figura N° 4: Subcategorías

Para una mayor comprensión sobre la presentación y descripción de los resultados, el siguiente esquema, expone las subcategorías referentes a cada una de las categorías anteriormente mencionadas.

Características de los Colegios
<ul style="list-style-type: none">- Descripción de los colegio- Características de la comunidad educativa
Dispositivos Heteronormativos
<ul style="list-style-type: none">- Reproducción de los dispositivos heteronormativos por parte de los colegios tradicionales.- Reproducción de los dispositivos en los actores de la comunidad
Sufrimiento Escolar
<ul style="list-style-type: none">- Maltrato por el incumplimiento de expectativas en relación a los estereotipos genero presente en los colegios.- Consecuencia en estudiantes transgénero, en relación a la violencia heteronormativa de los colegios tradicionales.
Ayuda al interior de los colegios
<ul style="list-style-type: none">- Soporte desde la comunidad LGBTI dentro del colegio.- Ayuda desde los actores de la comunidad escolar.
Ajustes Institucionales
<ul style="list-style-type: none">- Ajustes en perjuicio y beneficio de los estudiantes transgénero, en relación a la heteronormatividad.
Tácticas de Afrontamiento
<ul style="list-style-type: none">- Modos de afrontamiento desde los estudiantes transgénero, frente a los dispositivos heteronormativos.
Categoría Emergente
<ul style="list-style-type: none">- Imagen de sí mismo durante el proceso escolar.- Descubrimiento y revelación de la identidad de género.

(Figura n°4. Elaboración Propia)

5.1. Características de los colegios

La primera categoría hace referencia acerca de los distintos tipos de colegios tradicionales, tales como colegios mixtos, de un solo sexo, católicos, particular subvencionados y municipales. Estos establecimientos al ser de carácter tradicional, existe en ellos un mayor control hacia sus estudiantes. A su vez, estas instituciones comparten los lineamientos bases de establecimientos sujetos al estado, los cuales funcionan como mecanismos estatales de poder, entregando los aprendizajes condicionados a determinados valores que permiten la regulación de sus estudiantes, en relación a comportamientos y expectativas sociales esperados según el sexo de sus estudiantes, que estos tipos de colegios pretenden garantizar.

Descripción de los colegios:

Esta subcategoría alude hacia los elementos que componen y/o forman parte de todos los colegios, estos elementos hacen referencia a: el uso de uniforme, reglamento, himno del colegio, sus tradiciones, expectativas del colegio hacia sus estudiantes, estructura del establecimiento, los programas extracurriculares y los baños. Estos elementos, no necesariamente deben encontrarse todos en los establecimientos pero si en su mayoría, los cuales, cada uno de ellos entregan modalidades de comportamientos y/o discursos no directos.

*“yo creo que **el colegio siempre inculcó esto de los valores morales...para que una sea una persona de bien, para que sea una persona tranquila...que no le haga daño a este prójimo...que no hace nada más que estar contigo...pero siempre fue esa la contienda del colegio... tratar de enseñar la mejor forma posible sus códigos de enseñanza...dispositivos muy bien contextualizados. Se notaba la función más allá de lo educativo, ellos querían formar...que la gente se formara en torno a la religión... de hecho tuve religión hasta octavo básico”** (E: F3. 73).*

Para la entrevistada, una de las características que destaca de su colegio era la entrega de valores morales, los cuales entregan de manera directa e indirecta tanto comportamientos y pensamientos ideales que deben tener sus estudiantes, comprometiendo en su estilo educativo, la importancia de la religión.

“Bueno, yo estuve ... bueno en la básica estuve en un colegio, que se llamaba San José Obrero ...Era un colegio católico bastante moralista por lo demás, donde todos los días nos hacían levantarnos eeh. y formarnos en filas para rezar el Ave María, el padre nuestro, el ángel de la guarda...” (E: F.21)

“La cosa que después no hacían rezar y muchas vírgenes y plantas y cuadros de Jesús y muchas cosas religiosas, cuando llegue fue como “ya” y aparte cada cambio de hora nos hacían rezar por cada cambio de hora.” (E: V2.29)

En relación a lo anterior, los entrevistados mencionan que los colegios a los que pertenecieron, además de inculcar diversos valores hacia sus estudiantes mediante la religión, establecían horarios a diario donde debían rezar constantemente, también daban a conocer ciertas expectativas acerca de lo que esperaban respecto de sus alumnos.

“Si, a todo el curso, como que teníamos una profe que era de esas que un año nos tocó profe jefe, y de repente en los consejos de curso nos decía “ustedes van a terminar limpiando baños, van a terminar limpiando calles, no van a ser nadie en esta vida, teníamos... 11, 12 años” (E: A6.51)

“ me quedó marcado una vez estábamos en orientación yo creo, pero era por el simce yo estaba segundo medio y llegó la profesora Margarita a decir; yo sé que Uds. son súper buenos, son capaces, todas las palabras políticamente correctas y, nos dijo obviamente no nos vamos a comparar... yo venía del Bicentenario que tenía muy buenos resultados y obviamente no nos vamos a comparar con los resultados que tiene el Chacabuco o el Bicentenario. Igual, como para ser ustedes, igual está bien y yo dije; ¡la wea mediocre me pareció el colmo yo estaba súper indignado yo estaba como qué onda! era como mi primera semana en el colegio y yo como que me dije a dónde me metí y yo dije cómo que qué hago aquí y no yo no creo que esa esperanza fuera real” (E: P5.11).

Los participan “A” y “P”, señalan como sus profesores les mencionaba el futuro que estos creían de ellos, si bien esto sucede en situaciones diferentes, ya que “A” comenta que esto sucedía cuando el profesor se molestaba con su curso, donde se refiere a ellos con expectativas negativas a lo que podrían ser estos niños de básica en su futuro. En relación a esto, “P” comenta que esta situación de expectativas negativas que desarrollan los profesores, en su caso había sido manifestada en una situación donde el docente entregaba información de manera “objetiva “en cuanto al SIMCE, donde explícitamente limitaba a los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus potencialidades, reproduciendo discursos que subestimaban las capacidades de los estudiantes, por parte de sus profesores directos. Además, se realizan comparaciones entre colegios, dando por hecho que los estudiantes de otros establecimientos son más aptos e imposibles de igualar.

Características de la comunidad educativa:

Esta subcategoría hace referencia en cuanto a las características y las relaciones de la comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, estudiantes y apoderados.

Por ende, la manera más óptima para conocer las características de los docentes, ha sido por medio de los propios estudiantes transgénero. Respecto a la información que se ha recolectado, la ex alumna “F” menciona que:

“los profes en el primer colegio eran como más tranquilos, como que podías conversar un poco más las cosas, pero siempre era como un régimen asimétrico.... Como que siempre el profesor era la persona que tenía la razón, el que siempre te iba a tratar de mejorar, siempre trataba de estructurarte en base a su forma de ver las cosas.... Siempre era así. Yo siempre evidencí que los profesores tenían como ese...esa carencia...esa voz de mandato que ellos como que regían dentro de la educación” (E: F3.41).

En lo anteriormente citado, la entrevistada señala que bajo ningún contexto los docentes perdían el rol jerárquico frente a sus estudiantes, es decir, siempre se manifestaban con postura autoritaria y en todos los casos intentarían volcar el pensamiento del estudiante a favor de su perspectiva. pesar de lo anterior, la estudiante valora la posibilidad de generar una conversación con los docentes gracias a la impresión de tranquilidad que generaban en ella.

Teniendo en conocimiento las características que presentan tanto los directivos como docentes, es posible pensar cómo será la exigencia en cuanto, al cumplimiento de las normas del establecimiento, pues justamente son los actores de la comunidad encargados de mantener el cumplimiento de dichas reglas. El cumplimiento de normas permite poder mantener un orden y estabilidad dentro de la comunidad, donde aquel estudiante que no las acate, tendrá distintas sanciones según la gravedad del incumplimiento o la transgresión de lo que busca promover y controlar la norma.

En cuanto al incumplimiento de normas, “F” relata lo siguiente:

*“Yo me acuerdo que en el primer colegio de la media...eh... A mí me molestaron porque una vez me puse el jumper, de una compañera ...Porque quería hacerlo no más...un día cualquiera...nada, me llamaron el apoderado, me dijeron que como hacía eso... que acaso no sabía cómo se tienen que vestir los hombres. Me mandaron suspendido como por una semana...solamente por ponerme un jumper de una mujer”
(E:F3.86).*

Se observa en el relato de “F”, que el incumplimiento de las normas del establecimiento en relación al uso del uniforme, es sancionado como una falta grave, ya que la decisión de haberse

vestido con el uniforme de su compañera de curso, fue motivo suficiente para que el establecimiento tomara medidas de citación al apoderado y suspensión de clases. El correcto uso del uniforme escolar, es una norma que se encuentra de manera explícita en el reglamento de los colegios tradicionales de Chile, en donde el uso de éste, se distingue según el sexo del estudiante. Esto quiere decir, que el reglamento escolar define el cómo debe vestirse una mujer y cómo debe vestirse un hombre dentro del establecimiento, lo cual está ligado a comportamientos esperados según el sexo del estudiante, donde “F” es sancionada por presentar un comportamiento “inadecuado” según su sexo, donde se transgrede el ideal de hombre que mantiene la heteronormatividad. Así también es el caso de “P”, quien comenta que:

*“me citaron el apoderado una vez por esta primera andante, y **mi mama dijo como ya, yo entiendo que el colegio no es para todo esto, pero pucha, “P” me cuenta de todas estas injusticias** y obvio que dijeron no si no es injusticia, no les llamamos el apoderado... y era mentira... y yo igual les decía ahí con mi mama presente, yo decía **pa que estamos con cosas si yo veo como en los recreos Uds. pasan por al lado se están comiendo y si son hétero les da lo mismo** y obviamente se incomodaban como que igual después no me citaban el apoderado porque claro estaban mintiendo en la cara, pero si era brígido como la diferencia que hacían” (E:P5.09).*

Tanto para “P”, como para su mamá, que fue citada al colegio, debido a la relación de pareja que mantenía con una niña del mismo género, dan cuenta de la diferenciación del cumplimiento de normas dentro de la escuela, donde se visibiliza una situación de injusticia en relación a la libre expresión de su orientación sexual, aclarando que, el mismo hecho, en una pareja heterosexual dentro de la escuela, no se considera de la misma manera dentro del establecimiento, pues se toman medidas diferenciadas.

Siguiendo con lo anterior, el cumplimiento de una norma puede ser articulado con otros aspectos que se desarrollan dentro de las instituciones escolares, pero de igual forma no responderían a la normativa del colegio. Estos aspectos pueden ser vistos a través de prácticas de carácter homofóbico por parte de los directivos y docentes de un establecimiento, vulnerando la relación entre estudiante y docente.

“de verdad no me voy a poner vestido y me acuerdo de que me dijo como la moda o cualquier wea de que se quiera vestir está bien pero de la sala para afuera acá se respeta como el uniforme y no sé qué no sé qué y yo dije ya el de hombre que es el que me acomoda y me identifica y me dijo no, no lo acepto Ud. es una mujer y se va a tener que poner el traje de mujer y yo le dije y yo le dije u sabes que te puedo perjudicar con la ley Zamudio y no sé qué no corresponde lo que él estaba haciendo y me hecho de la sala y me mando a dirección a hablar con el inspector general y ahí yo dije no voy a ir y Salí de la sala y me quede sentado y paso el profe de historia y me dijo así como ya te echaron de nuevo” (E:F6. 27).

En la cita anterior, el entrevistado relata una situación en la que se manifiesta de forma explícita un conflicto entre él y una de las docentes del establecimiento, en esta, la profesora no estaría cediendo ante la vestimenta femenina que el estudiante ha decidido usar por sentirse cómodo e identificarse con el sexo opuesto, a lo que la docente responde en forma rechazante y negativa entregando la fundamentación de que estas acciones no son permitidas dentro del aula de clases.

Los relatos anteriores, dejan en manifiesto como las relaciones de la comunidad educativa en algunas situaciones son asimétricas y poco amables, especialmente en aquellos casos, donde los estudiantes son percibidos como diferentes.

5.2. Dispositivos heteronormativos

Esta categoría apunta principalmente al poder y a la opresión en sí, que ejercen los dispositivos heteronormativos de los colegios, los cuales son agentes de control que tienen por finalidad moldear los cuerpos según ideales prefijados y no cuestionados, con el fin de producir sujetos sometidos y normalizados. En esta categoría se hace una distinción de los dispositivos heteronormativos percibidos por los estudiantes transgénero desde los elementos simbólicos que son propios de la institución y los dispositivos heteronormativos reproducido por los actores de la comunidad educativa

Reproducción de los dispositivos heteronormativos por parte de los colegios:

Esta subcategoría, hace referencia acerca de la reproducción por parte de los distintos elementos que componen a los colegios, donde los participantes comentan cómo estos elementos “simbólicos” limitaban ciertos aspectos de sus vidas en la escuela.

*“Creo que lo único que hacen estas como estas figuras morales es como...reprimir tu sexualidad, formarte de una forma heteronormada, tener un pensamiento así.... bastante monógamo, bastante poco libre eeh... **Donde te influncian a rezar, donde te influncian a comerte la hostia, hacer la primera comunión, la confirmación, a tal vez ver esta visión del matrimonio como una visión normal para poder, así como vivir normal en este mundo, todo muy loco”** (E: F3.47).*

El extracto de la entrevista de “F”, muestra el cómo estas instituciones, en su caso, los colegios católicos, actúan como mecanismos de control heteronormativos en sus estudiantes, donde menciona como el uso de estatuas o figuras morales en sus colegios genera una cierta represión. Además, refiere como desde muy pequeños, se les va instalando de manera minuciosa creencias y valores morales ligados a la religión, los cuales tienen horarios a diarios para rendir culto, donde la visión e ideal del matrimonio entre hombre y mujer es reforzada y es vista como una manera normal de vivir.

En relación a la transmisión de valores, no siempre tiene un efecto negativo o de represión hacia la vida de los estudiantes, por el contrario “V” nos revela como su colegio el cual también era católico, los valores que transmitía dicha institución además de sentirse identificado con aquellos, los veía reflejado en sus compañeros

“Si! como que el respeto en mi caso, yo hay personas que conozco que también son trans y en los colegios le hacen bullying no los respetan, yo desde que empecé mi tránsito a mí nunca, desde el tiempo que llevo en tránsito en el colegio nunca me han dicho nada, nunca me han molestado, nunca me ha llegado un comentario de que “mira, esta persona dijo esto de ti” nunca, no he sabido de nada ni he pasado malos momentos en el cole. Pero antes había un niño que participaba antes en la fundación y a él las profesoras no lo trataban como él quería, los alumnos lo meten adentro del basurero, es del documental niños rosados y niñas azules” (E: V2.20).

“V”, destaca como el valor que promueve su colegio acerca del respeto, ha permitido que él pueda comenzar su tránsito sin ser cuestionado y/o discriminado por parte de la comunidad educativa. En relación a lo anterior, también se puede evidenciar como la transmisión de información a un grupo de personas, puede tener efectos positivos al momento de estos al relacionarse, ya que comparten valores en común, lo cual permite relaciones más fluidas.

Uno de los elementos que mayor impacto tienen en los estudiantes es el uso del uniforme, el cual separa y distingue tanto comportamientos, como roles que tienen los estudiantes. El entrevistado “V”, refiere lo siguiente:

“yo encontraba que era esa limitación era así como...que solo tienes que ir con el jumper...porque yo pensaba; si a mí no me gusta ir por ejemplo...a otras niñas no les gustaba porque no les gustaba no más po...o por último por algo físico. se ven ...niñas que eran como más gorditas, el jumper era un problema, porque se sentían incómodas. Y yo pensaba, que era un tema como más tienen que haber más opciones, no por el hecho de cómo de pensar q las personas que no solo por su identidad, si no por algo físico o es muy flaca, muy plana...y se siente una tabla... como el tener opciones...por ejemplo ya, yo están las variantes de uniformes, y yo...soy trans y elijo ir con el pantalón. Pero si la otra persona la gusta ir con pantalón porque tiene una marca de nacimiento en la pierna y no quiere que se la vean...lo puede hacer...debería estar como la

opción... los uniformes no se van a eliminar , entonces que hee adaptarlo a las otras opciones, a las otras variantes, y que exista la posibilidad, por ejemplo aunque esté esta ley de inclusión, la mayoría se los pasa por... ya está, pero te regí por el reglamento interno, y el reglamento dice que tení que ir de esta manera y aunque esté, el reglamento interno tú lo firmaste, así que eso es lo hacen, entonces no es muy útil” (E: V4. 23)

“Y más encima era incómodo po, no era como posible moverse con ese estilo de jumper porque como que te obligaba a tener las piernas juntas” (E: V4. 26)

“V4”, menciona como el uso del uniforme es una problemática que trasciende más allá de las personas transgénero, donde todas las personas también pueden verse afectadas por el uso obligatorio de este, debido a diversos factores como menciona en la primera cita. “A” su vez, llama la atención como el uso de jumper limita el movimiento corporal de las mujeres, donde el jumper mantiene las piernas cerradas de sus estudiantes”.

Otro de los elementos simbólicos con mayor impacto en los entrevistado, se refiere acerca del baño, los cuales son separados por etiquetas, las cuales indican a los estudiantes que baño les corresponde usar según un dibujo simbólico que alude al sexo del estudiante.

“los baños de mujeres eran como que estaba en un rincón y el de los hombres estaba en otro rincón, como super separados. Y aparte había como un baño para discapacitados, como al lado del baño de los auxiliares, estaba en un pasillo donde le auxiliar guardaba sus cosas, pero siempre pasaba cerrado. Y el tío siempre en los recreos estaba ahí como al lado de los baños, cosa como cinco inspectores, uno en cada piso. Y como cuando hacía mucho frio no estaban, pero cuando los profes salían de las salas ahí estaban como siempre mirando para adentro, onda como que no pasara nada, algo así. Y se supone en recreo como que las auxiliar mujer se ponía afuera de los baños de las mujeres, porque todos los inspectores eran hombre” (E: V4. 56).

En relación a los baños, además de tener etiquetas, estos son vigilados constantemente, evitando que los estudiantes infrinjan la norma del uso según sexo, dichos vigilantes deben concordar con el sexo del baño que utilizan, por el contrario, esto sería mal visto.

Esta diferencia del uso de los baños, también se puede ver en los talleres extraprogramáticos, los cuales serían espacios de recreación para los estudiantes, donde además pueden trabajar en cuanto talentos y/o habilidades de los estudiantes.

“Habían de flamenco, danza árabe...no recuerdo si había otros, pero estos bailes femeninos...pero pa allá era como si bailo danza árabe voy a bailar con el traje de danza árabe femenino, ¿cachay? ...los talleres que eran de deporte, vay con el buzo y la polera que son de deporte no más.” (E: V4.38)

“Yo me sentía más libre, porque como era sólo de niñas, las niñas podían jugar básquet, fútbol, vóley, tenis, podían hacer de todo po, entonces...” (E: A6.68).

Los talleres extraprogramáticos, como bien menciona “V4”, en su mayoría hacen diferencia acerca de quiénes pueden desarrollarlos, sujeto al sexo del estudiante, develando el rol que tienen estos según sus genitales. A diferencia de “V4”, el entrevistado “A”, muestra cómo estos elementos simbólicos de los dispositivos, en los colegios de un solo sexo, en su caso colegio de niñas pierde diferenciación alguna, al no existir la figura masculina del estudiante dentro de la institución, lo cual permite que las niñas puedan realizar la actividad extraprogramáticas que ellas pueden decidir libremente.

Repercusión de los dispositivos heteronormativos en los actores de la comunidad educativa:

Esta segunda subcategoría, indica cómo las relaciones de la comunidad educativa, se puede reflejar y condicionar a los dispositivos heteronormativos, en los colegios tradicionales, donde los estudiantes transgéneros entregan detalles minuciosos acerca de cómo estas relaciones se ven condicionadas por la heteronorma.

“Si, había un momento de la clase en que los hombres jugaban fútbol y las mujeres ula ula y yo obviamente estaba jugando en el ula ula “(E:M1.84)

“No se po, se sentaban a conversar y por ejemplo yo lo que hacía ahí era juntarme con mi amigo, en un rincón, que era nuestro rincón, y nadie iba pa allá y los niños, los tipos porque eran los tipos que jugaban a la pelota, porque las niñas no podían jugar a la pelota. Porque aparte, probablemente no las dejaban; “no te va allegar un pelotazo, te vay a poner a llorar” entonces no se podía... o de repente cambiaban a basquetbol, pero siempre eran los tipos que jugaban y las niñas se quedaban como en la orilla sentadas conversando, comiendo” (E: V4.42).

“M” y “V4”, hacen referencia como desde pequeños existe una diferencia al relacionarse niños con niñas, lo cual a través de los juegos se hace un separación marcada y limitada en cuanto al comportamiento estereotipado de niñas y niños, los cuales son concebidas como mandatos naturales, lo cual puede caer en conflicto cuando los infantes desde pequeños manifiestan una identidad de género, desvinculada a su sexo.

“Cuando yo pase a primero básico la profe me daba como roles importantes en el colegio o cosas para hacer porque yo no quería ir al colegio. En ese momento las relaciones fueron cercanas con los profesores más encima el colegio era chico, era como agradable”

“Cuando iba en sexto básico, y como yo me visto como más hombre desde chica, paso que la misma profesora del primero básico que me apoyaba y todo, después ni me saludaba nada, y fue como mucha lata porque para mí fue la profe que yo más quería y pucha ni me saludaba era fome me hacía sentir mal igual” (E:VI.73).

En el extracto de “V4”, se logra ver como las relaciones positivas que pueden llegar a establecer un estudiante y un profesor, se puede ver condicionada a prejuicios por apariencia, los cuales, en su situación, la relación con profesora se quiebra debido a su manera masculina de vestir. Los actores de la comunidad educativa responden con indiferencia a estos estudiantes, o atreves de discursos marcados en el entorno escolar.

“Bueno, lo que sabía eso de los 100 metros, si es verdad porque me lo han repetido en dos colegios como que a 100 metro se permite como relaciones homosexuales. Cuando me echaron del colegio, me dijeron que esas cosas se hacían a 100 metros del colegio” (E:VI.47)

“No no no... no nombraban ni decían cuáles eran las parejas...sino que decían “hay una pareja en tal curso” y no sé qué...pero, era súper penca, porque un día te pillaban dándote un beso con una mina y llamaban a tus viejos y le contaban así... aunque tus viejos no supieran...por eso como que los papas empezaron a echar a sus hijas de la casa, como que las empezaron... las cambiaron de colegio, las empezaron a tratar mal, y como que empezó esto de que se empezaban a cortar” (E:A6.52)

Los actores de la comunidad educativa, es decir directivos y profesores, al presenciar que se comenzaban a generar parejas entre las mismas estudiantes de escuelas de un solo sexo, tomaban medidas para evitar, corregir y sancionar estas conductas que se escapan al pensamiento dominante que se tiene en cuanto a las relaciones amorosas, las cuales algunos actores de la comunidad las conciben únicamente entre estudiantes de sexos opuestos.

“Sipo incomodaba y como claro igual yo preguntaba como que les incomoda que estemos juntos o que yo sea mujer supuestamente no si es porque no corresponde acá y no sé qué y le dije entonces dígame a todas las parejas hetero

de acá que no corresponde también porque de verdad a mí me incomoda porque de verdad yo estoy pasando y no dejan pasar por que se están comiendo eso incomoda no como que estén de la mano” (E:P5.09).

“Fue como en segundo medio, que conocí a una niña y nos pusimos a pololear, estuvimos juntas y toda la cuestión y ella era nueva, había llegado justo ese año, nos pusimos a pololear como en mayo por ahí y la psicóloga nos vio un día juntos, y la llamo a ella quería hablar con ella, y cuando llegó le pregunté qué onda y me dijo que ella estaba confundida, que le había dicho que ella estaba conmigo porque estaba confundida y todo mal que va a llamar a mi mamá. y citó a su mamá y la mamá le explicó a la psicóloga que su hija era así, era lesbiana y ahí no nos huevio más la psicóloga” (E: A6: 61).

Se evidencia en los relatos de “P” y “A”, cómo los actores influyentes de la comunidad ejercen tratos diferenciado entre sus estudiantes, donde aquellos que difieren con los comportamientos esperados que promueve el ideal de heteronorma, son discriminados en relación a los tratos que reciben. El entrevistado A, evidencia además de estos tratos diferenciados que reciben los estudiantes “LGBTI”, como la psicóloga del colegio artístico que pertenecía “A”, muestra un desconocimiento acerca de temas tan importantes como es la diversidad sexual e identidad de género, cayendo además en faltas a la ética de su profesión. La desinformación y resistencia que producen los dispositivos heteronormativos, pueden alcanzar inclusive el hostigamiento y la expulsión escolar por parte de algunos docentes y/o directivos a estos alumnos que irrumpen con la lógica binaria.

“la profe me hablaba no sé qué no sé qué y me empezaron a decir como que empezaron los rumores como dos lesbianas en un mismo espacio obvio que pasa algo la lógica heterosexual y dijeron como que no correspondía la relación que estaba teniendo yo con esa profe y no sé qué no sé qué y yo como qué relación weon ni siquiera somos amigos qué onda y como que ahí me citaron el apoderado y obviamente que me iban a echar de nuevo” (E:P5.17).

“Y me habían echado porque mi profesora jefa era evangélica y era profesor de música y a mí me gustaba mi compañera que iba a coro y como que era su

alumna favorita y me odiaba a mi porque yo me había metido con ella. Entonces por eso me echó” (E: V4. 02).

Los tipos de sanciones que comentan “P” y “V4”, denotan cómo la educación por parte de las escuelas tradicionales, pierden el sentido de respeto, donde los dispositivos heteronormativos reproducidos en los docentes, parece invisibilizar estos tipos de maltratos. Los discursos que circulan en los colegios, específicamente aquellos que provienen por parte de las figuras jerárquicas del colegio, es decir, directivos y profesores, tienen como objetivo definir y mantener los roles de género que deberán ser reproducidos por los estudiantes según su sexo. Cuando esto no ocurre, los dispositivos toman una función de alerta, donde el discurso en cuanto a los roles se acentúa. Esto lo ejemplifica muy bien, uno de los participantes:

“Los discursos venían directamente de la directiva. Yo me acuerdo que la directiva iba a la sala a dar discursos por todos los cursos. Diciéndonos que las niñas tenían que estar con los hombres, y que hombre con hombre no se podía y que mina con mina tampoco” (E: A6.14).

En el relato de “A”, se logra apreciar como la directiva comienza a ejercer esta connotación en su discurso acerca de lo que debe ser en cuanto a las relaciones amorosas, donde las relaciones entre estudiantes del mismo sexo son distinguidas como no válidas, las cuales no corresponden a la naturaleza y función concebida que se tiene del cuerpo (sexo). Las formas en que funcionan los dispositivos heteronormativos en los colegios tradicionales, ante las rupturas en el género que tienen algunos estudiantes, llegan a ser en su mayoría desmedidas, ejerciendo un control más allá de la vida del ser un estudiante.

“Por ejemplo, igual leí un día cosas que no debería haber leído, accedí porque un día fui a la sala del orientador y estaba el computador y leí algo como la niña tanto, niña que es lesbiana que su mamá sabe, pero su papá no, otra que decía estudiante que tiene mala relación con su hermano, que no tenían no sé qué cuestión. Igual da miedo, como eso de querer saber toda la vida de una persona” (E: V4.37).

“V” señala, cómo en una de sus visitas hacia la dirección, lee información confidencial y personal de sus compañeros. Es información que el colegio registra en una computadora, la cual, se encontraba visible para cualquiera que visitara la dirección. Este tipo de medidas por parte de los dispositivos de la comunidad, transgrede el derecho a la vida personal del estudiante, registrando y etiquetando aquellos estudiantes que no cumplen con el ideal de binaridad de nuestra sociedad. Por esta razón, se genera miedo en el entrevistado. En relación a esta constante regulación que tienen los dispositivos heteronormativos, de los colegios pertenecientes a los entrevistado, “P” destaca un recuerdo acerca de cómo el colegio generaba diferencias y controles marcados según el sexo del estudiante:

*“cuando mandaban la comunicación pal jeans day cáchate este término **“las mujeres no puedes usar ropa provocativa”** que era como escote minifalda aa y mandaban comunicación como para que las mujeres no fueran provocativas y que los hombres fueran como quieran” (E: P5.33).*

De la cita extraída de la entrevista de “P”, se evidencia cómo existe un control y diferencia con el cuerpo femenino, donde existen prohibiciones en cuanto a su cuerpo, señalando en un escrito hacia los padres, el cómo no podían ir vestidas las mujeres en el jeans day. En cuanto a los hombres, Pablo afirma que estos no tenían ninguna restricción en la manera de vestir. Estos estereotipos de género, moldean y manipulan la conducta de las estudiantes. A su vez, de lo anterior se infiere que el vestir de una manera “provocativa” tiene una carga negativa, donde las estudiantes que no acaten con este comunicado, además de ser sancionadas por el colegio, también son expuestas a ser estigmatizadas por sus compañeros, lo cual puede causar incomodidad y/o sufrimiento.

5.3. Sufrimiento escolar

Esta categoría refiere a todas las codificaciones reunidas que involucran acciones de exclusión en el ámbito educativo, las cuales podrían ser ejecutadas por toda la

comunidad escolar, aludiendo tanto a estudiantes, docentes y directivos. De esta categoría, se desprenden dos subcategorías, las que se detallan a continuación:

Maltrato por el incumplimiento de las expectativas en relación a los estereotipos de género, presente en los colegios:

Aquí es donde se mencionan temáticas referentes al maltrato ejercido por los actores de la comunidad educativa en torno a las expectativas de los roles de género que se mantienen en los colegios.

La totalidad de los sujetos entrevistados, mencionan que sintieron en al menos uno de los establecimientos educacionales a los que asistieron, algún tipo de exclusión o maltrato debido a su identidad de género. Estos malos tratos, no sólo fueron ejercidos por sus compañeros a modo de “bullying” sino también, la exclusión y marginación fue ejercida por parte de alguno de los miembros del equipo docente o, en base a la heteronorma por el cual los establecimientos se regían.

De acuerdo a lo anterior, “P”, se refiere a un cambio de profesor que tuvo en la escuela:

*“ llegó otra profe de educación física que era todo lo contrario y ella como que ya me conoció como pablo y llegó como cuando yo había hecho toda la transición y hacía comentarios súper incómodos como que me llamaba por mi nombre legal y yo como **“no oiga no! es que ese nombre no me identifica simplemente”** yo no le respondía cuando decía ese nombre y decía como **“ay acá aparece otra cosa”** (E:P5.70)*

En el caso de “P”, es posible observar un tipo de maltrato explícito por parte de una docente, al llamarlo por su nombre legal, realizar comentarios que hacían incomodar al estudiante, además de no reconocerlo por su nombre social, intencionalmente. Este tipo de maltrato por parte de la profesora, no sólo promovía la invisibilización de lo trans en

la escuela, sino que, además, provocaba el desagrado del estudiante, volviendo incómoda su estadía en el establecimiento.

Esta violencia, también era ejercida por parte de los compañeros del colegio, como en el caso de “M”:

“me empezaron a webiar de otros cursos cachay...weones que me amenazaban que me querían pegar... y yo me cagaba de miedo, ahí saltaban mis amigas ... un weon, que era muy alto me decía que me iba a pegar...”te voy a pegar a vo maricón culiao, te voy a sacar la chucha (E:M1.92).

La entrevistada, describe una situación de maltrato explícita por parte de sus compañeros de colegio, pertenecientes a otros cursos. Donde menciona que aquellos estudiantes la molestaban, amenazándola con ejecutarle golpes, además de referirse a ella con comentarios peyorativos y homofóbicos, haciéndola sentir mucho miedo.

Por otro lado, la violencia homofóbica también se encontraba presente de manera implícita en la escuela, incluso, aislando al estudiante transgénero:

“en el momento de la revolución pingüina, otro tema, me sacaron del puesto de vocera porque no hablaba como hombre” (E:M1.22).

Lo anterior, evidencia una de las medidas utilizadas por parte de los compañeros del colegio. Al ser rechazada de una labor política entre sus compañeros, al manifestar su expresión de género de manera libre., visibiliza la exclusión sexista dentro del establecimiento.

En la misma línea, estos hechos pueden no ser reconocidos por la víctima en cuanto a la gravedad de algunos maltratos ejercidos por los demás compañeros como lo expresa “V4”.

*“esa compañera que me molestaba, esa que me decía **maría tres cocos**, pero me molesto de primero básico a séptimo. **Igual nunca llegó a ser un bullying como agresivo porque nunca me pegaron**” (E: V4.24).*

El entrevistado da cuenta de una situación en donde según su propia idea de bullying, las experiencias vividas no calificaban como tal. Es decir, pensaba que tanto las acciones como comentarios molestos que le hacían, no eran bullying para él, porque no se había llegado a los golpes. Esto trae como consecuencia, que la persona no se representaba así mismo como víctima.

Situaciones como estas, donde el maltrato queda oculto, es donde la violencia toma poder, envolviendo a los sujetos oprimidos en un círculo de maltrato, que no es percibido por el sujeto, por ende, tampoco reclamado por las víctimas.

Consecuencias en ex estudiantes transgénero, en relación a la violencia heteronormativa de los colegios tradicionales:

Esta subcategoría, alude a los efectos que distintos tipos de maltrato, trajeron consigo.

En cuanto a los sentimientos negativos y las repercusiones que los hechos persistentes de violencia generan en la víctima, no solo resultan afectar el área emocional del mismo, sino que también el área académica influyendo en su rendimiento escolar. Así lo manifiesta “V”:

*“eran como puros 5 y el año pasado tuve un 58 y después **con todo el tema del tránsito empecé a bajar las notas**, y tuve promedio 52 y este año de nuevo*

empecé con buenas notas y después las empecé a bajar, pero siempre fue como un 5 y algo” (E: V2.20).

Con relación a todas aquellas acciones de malos tratos, bullying, discriminación, exclusión, entre otras, por parte de varios de los actores de la comunidad estudiantil, los entrevistados refieren en su mayoría, a sensaciones de miedo en torno a lo relacionado con la escuela:

“Todo era miedo hacia mis compañeros, miedo hacia la institución... Como que siempre estaba esa weá...siempre estaba esa weá muy rara que siempre estabas muy “paqueado” por todo así” (E:M1.96).

La entrevistada, señala que todos los aspectos relacionados con la institución y la comunidad escolar le generaba cierto temor, esto derivado de los constantes maltratos y los mecanismos de vigilancia que percibió por parte del establecimiento en torno a su identidad sexual.

Por otro lado, además de generar efectos negativos en los estudiantes transgénero en relación a la escuela, así como también en sus actores, los dispositivos heteronormativos insertos en diversos ámbitos de la vida escolar, provocaban sentimientos de extrañeza en el sí mismo, en relación a la confusión de una identidad sexual:

“ no yo igual entendía que yo decía ya hombre no soy, no tengo cuerpo de niño, voz de niño, no soy como ellos y tampoco soy como ellas y eso era como lo que me preguntaba yo y yo siempre me acomodo sentirme como ellos a pesar de que son detestables y yo como si no, yo soy un hombre porque cresta me veo como uno yo no lo entendía” (E: P5.15).

En este sentido, el binarismo presente en el entorno escolar, generaba en “P” aquellos sentimientos de confusión en relación a su cuerpo y lo que esperaba de él, para tratar de encajar dentro de los parámetros heteronormados.

Así es como, en conjunto para “P”, todas aquellas incomodidades referentes a la heteronormatividad, lo llevaron a tener pensamientos suicidas, llevando a tomar acciones directas en torno a esto:

*“Traté de ahorcarme 3 veces o quizás más, no sé , pero yo me detuve por que se me prendió la ampolleta porque yo no sabía que existía la transexualidad, bueno lo supe en el camino, pero yo en verdad en un momento yo iba a poder ser yo y yo hacía como pensando fríamente **si me mato ahora la gente me va a recordar como la mujer que se suicidó cachay y yo no quería eso y si digo si no vivo feliz por lo menos morir feliz** y que digan se murió un weon no una weona entonces ahí fue como tuve cada vez menos ganas de morir y eso fue todo” (E:P5.21).*

“P” describe el momento en el cual tuvo intenciones y prácticas suicidas, debido a su malestar en torno a su identidad sexual, esto sin conocer la existencia acerca de la identidad transgénero. Ante la ignorancia respecto de lo trans, el ex estudiante evalúa la situación en base a los pro y contras, aclarando que mientras más sabía del tema que lo identificaba, menos ganas tenía de intentar suicidarse, entendiendo que, de esta manera, moriría como mujer, siendo que su objetivo principal, era ser reconocido como hombre.

Luego de mencionar diversas formas de sufrimiento vivido por los ex estudiantes transgénero dentro de las escuelas, a partir de los dispositivos heteronormativos, tanto implícitos como explícitos que regían el funcionamiento de las mismas, se hace necesario atender a las diferentes formas de apoyo que tuvieron estos sujetos. Es así como a continuación se presentará la categoría referente a esto, relacionada con ajustes institucionales que vienen a intentar acoger en algo, al estudiante trans.

5.4. Ajustes Institucionales

Esta categoría refiere a todas aquellas modificaciones, cambios e incorporaciones que realizan los establecimientos tradicionales, en algunos casos, separándose de lo que mantiene y dicta la tradición. En un sentido paradójico, la institución transita hacia un cambio de concepción de lo que debe ser la educación, permitiendo así, que los ex-estudiantes transgénero pudiesen tener apoyo por parte de la institución, la cual reconoce su identidad de género adoptando los debidos cambios, para que estos estudiantes se sintieran aceptados por la comunidad educativa. Por otro lado, es importante señalar en cuanto a los ajustes, que estos no siempre son favorables para estos estudiantes.

“M”, cuenta acerca de su experiencia en relación al recibimiento dado por parte del colectivo Lemebel al que pertenecía, a estudiantes que difieren con el ideal del ser un hombre. Estos ideales se expresan y/o manifiestan en relación al rol de género masculino esperado.

*“Bacán po’, pero en tercero fue un bajón, porque quedó al mando la Piere, y otro maricón...y no participe mucho porque estuvo bien muerto, y se divido un poco la cosa...y **ahí entraron las colas más chicas ...y que ya entraban colas, que eso no pasaba antes. Y con una profe empezamos a trabajar la integración, hicimos un grup”o de integración Borgoño, que era para hablar con las colas, y ver si le costaban cosas e ir apañándolas**” (E:M1.125).*

Esta aceptación por parte del colectivo Lemebel, brinda espacios para la discusión de temas políticos que lo comprometen y/o afectan, donde además se crea un grupo de integración, lo cual se transforma para el sujeto en una red de apoyo dentro del colegio. Conjuntamente, en estos espacios se participa en conjunto con estudiantes heterosexuales de la escuela, lo que permite a los actores de la comunidad educativa, trabajar en nuevas medidas preventivas y/o reparatorias para estos tipos de estudiantes.

Las medidas según las problemáticas que se desean abordar, en cuanto a lo que conlleva ser un niño y/o niña y adolescente transgénero en un colegio tradicional, les permite poder tener un mejor estilo de vida a futuro. “V” refiere acerca de las intervenciones que había en su colegio:

“ahora las intervenciones que están haciendo, se trata del bullying, de eso va a tratar el cortometraje” (E: V2.09).

“V” comenta acerca de los talleres extra programáticos que tienen en su escuela, los cuales realizan intervenciones teatrales. Aquí, las actrices y actores son los mismos estudiantes de la escuela, donde el tema que trabajan es el bullying. En el desarrollo de la entrevista con él, destaca y llama la atención constantemente que este colegio católico, tiene distintas formas de tratar estas problemáticas, por ejemplo, en la práctica teatral. Esto contribuye a hacer del colegio un espacio de respeto, seguro e inclusivo.

Así también “V” comenta, que, al momento de transitar en su escuela, la directiva junto con el consejo de profesores le pregunta directamente si sentía cómodo yendo al baño de hombres:

“Incluso yo tengo mi propio baño, porque a mí me preguntaron si yo me sentía cómodo yendo al baño de hombre del colegio, que son dos los que hay y yo dije que no, porque siempre los baños de hombres tienen mal olor, eh no sé, no le achunta a la taza del baño y está todo lleno de pipi y lo otro, que no tienen pestillo los baños, como que entray y la puerta se abre sola entonces quien puede estar cómodo así” (E:V2.24).

Cabe reflexionar sobre la manera en que fue abordada una temática tan delicada e importante como es el uso del baño de un sujeto, donde “V” se les da la opción de ir al baño que representa su identidad de género.

En las entrevistas aparecen otras problemáticas invisibilizadas que enfrentan los estudiantes, donde se puede ver cómo los dispositivos heteronormativos imponen distintas diferencias entre mujeres y hombres. Estas diferencias dependen de algo externo a estos individuos, como lo son la diferencia en el cambio de uniforme, en la respuesta al tránsito y en la respuesta al entorno social.

5.5. Ayuda al interior del colegio

La presente categoría, hace referencia a las diversas formas por las cuales, ex estudiantes transgénero, tuvieron una fuente de apoyo para afrontar los dispositivos heteronormativos dentro de las escuelas tradicionales. De la presente categoría, se desprenden dos subcategorías;

Soporte desde comunidad LGBTI dentro del colegio.

En esta subcategoría, se hace mención a aquellos actores o elementos que cumplieron la función de apoyar la estadía en los establecimientos tradicionales, tanto de manera, directa, como indirectamente.

Varios de los sujetos entrevistados, mencionaron desconocer la existencia de la identidad transgénero en su etapa inicial de transición. Debido a esto, los sentimientos de confusión y angustia, respecto de la confirmación de su identidad de género se vieron aumentadas en su niñez y adolescencia.

“en octavo, yo estaba como en Facebook... yo vi una noticia de una chiquilla transgénero como de otro país que se había suicidado y toda la wea y yo dije ahí, qué es ser transgénero y ahí descubrí lo que era y dije, así como weon oohh lo entiendo todo no soy el único” (E: P5.16).

En el caso de “P”, comenta que la información recibida acerca de la identidad transgénero, fue incluso después de su transición, entendiéndolo por primera vez, mediante una noticia que leyó en la red social Facebook, que había más personas como él en el mundo. Este hecho, incentivó a “P” en la confirmación de su identidad.

De esta manera, es posible dar cuenta, que la poca información que se tiene a nivel social acerca de diversidades sexuales, torna un proceso difícil y obstaculizador el desarrollo de identidades diversas en este contexto de sociedad binaria.

Ayuda desde los actores de la comunidad escolar

En esta subcategoría, se mencionan aquellos actores pertenecientes a las comunidades escolares, que fueron un apoyo directamente con los entrevistados.

La auto confirmación, más el acompañamiento y apoyo por parte de figuras de confianza para los sujetos, ha de ser un factor fundamental en el desarrollo de su identidad.

“como que no me siento Matías, me siento Matilda y le dije así... “yo soy Matilda”. Pero era una forma de como que creé como algo... así lo veíamos con mi profesora, lo veíamos como que yo había creado un arma me había como generado a mí como un arma me había construido en base a saber defenderme. Me había puesto una armadura... como de luchadora, algo así” (E:M1.133).

En relación a “M”, nace además de su nombre social, un significado que ella misma otorga a él. Apoyada además de su profesora, figura de confianza que acompañó el desarrollo de este proceso.

“le conté a una amiga en el colegio y me dijo, así como ya no entiendo nada y yo estaba como si yo tampoco entiendo bien pero como parece que es esto y me dijo si ya buena no sé qué entonces eri hombre y yo, así como si parece y ahí

*como que empezamos a entenderlo bien y **ahí nació también mi nombre porque ella me lo eligió** y no había ningún otro pablo en el colegio weon teni que ser único y aparte me dijo que tenía cara de pablo y yapo eso ahí nació pablo” (E:P5.67).*

En “P” por su parte, también es posible observar que el nacimiento de su nombre social proviene de una figura importante para él, en este caso, una amiga. Quien finalmente decidió su nombre social dándole diversas razones que lo motivaron a determinarlo. En definitiva, es posible apreciar cómo la presencia y la valoración de una figura de confianza pueden ser elementos funcionales para el fortalecer el reconocimiento social sobre la identidad de género.

En ambos casos, la determinación del nombre social, fue en base al apoyo de diferentes figuras de confianza que motivaron a estos sujetos a dar un paso adelante en torno a lo que refería su identidad de género. El paso de apropiarse de un nombre social, en parte fue posible por el sentirse acompañados por personas que no eran parte del entorno familiar cercano, sino que, pertenecientes a la comunidad escolar. Asimismo, en las siguientes citas, se puede ver la importancia de esta cercanía para las personas entrevistadas:

*“había un profe historia que era como muy buena onda y siempre me decía como que siempre me encontraba brillante y a mí siempre me ha ido pésimo en historia pero me decía como más allá de las notas eres brillante y **siempre me decía no si son ellos los que están mal tu teni que entender que ponte en unos diez años más la gente de verdad lo va a entender pero ahora tienes que mamarte que estos wnes son simios** y aparte decía como muchos garabatos y me lo decía literal así como tienes que aguantar que estos weones son weones po como que de verdad” (E:P5.17).*

*“una amiga que tuve de octavo, que sigo viendo que, con ella, salí de cuarto. y de profes si me acuerdo que una que llegó en octavo su tía era profe que hacía biología, y nosotros no tuvimos biología hasta la media hasta primero medio, que después nos tocaba con ella y toda la cuestión, yo me hice amiga de la sobrina de esta profe po, de hecho fui hasta su casa así, y le dije “wena profe” y **me dijo “no me diga profe, dime Maria José”** y la sobrina le decía “la pato” e incluso se me*

pegaba y en el colegio le decía hola pato, pero me dijo “no me digay pato, dime profe pato, por último” (entre risas), no pero, súper buena relación con ella, incluso un día con mis grupos de amigos que éramos como seis, fuimos a carretear a su casa, como que dijo, “ya cabros, saquen el pisco, el ron y las chelas y vamos a carretear a mi casa” (entre risas)” (E:A6.56).

“Mi círculo cercano siempre fue muy comprensivo y me dio mucho apoyo entonces de lo mal que lo pase siempre iba a tener una palabra de aliento de mi madre ya vas a salir de esto, esto va a cambiar tu vas a poder ser tu bacán, así como que yo tenía espacios seguros que yo te digo imagínate para la gente que no los tiene y llegan a su casa a vivir lo mismo” (E: P5.23).

“yo de repente ando depre, se me baja el ánimo o no sé de repente me pongo a llorar de la nada y de repente está ella ahí abrazándome como que todos cachan como que tenemos una relación cercana, pero lo ven como una relación de profe a alumno” (E: V2.87).

En los casos anteriores, se pueden ver distintas instancias de apoyo, con figuras significativas que han dado lugar al empoderamiento y confirmación de las identidades transgénero de los entrevistados. Estas experiencias permiten una sensación positiva de acompañamiento y de pertenencia a ciertos grupos. Se trata de grupos y personas que en todo momento reconocieron a los sujetos transgénero, tal como ellos esperaban ser tratados. En este sentido, a partir de estas experiencias, disminuía la estigmatización de los sujetos transgénero y se debilitaban los prejuicios hacia ellos.

En relación al apoyo formal del establecimiento de “A”, en torno a casos de compañeras LGTBI que estaban pasando por instancias depresivas, las medidas que se adoptaron fueron la derivación al apoyo profesional, de la psicóloga del colegio:

“Si, agarro a todas estas personas que se estaban cortando, y las mando a cómo una...psicóloga... una por una” (E: A6. 40).

Se observa que el colegio se compromete de alguna manera con aquellos jóvenes que estaban pasando por la situación particular. Sin embargo, la medida tomada no abordó en profundidad la situación, asumiendo que se solucionaría tan sólo con visitas individuales al psicólogo.

Si bien este tipo de apoyo profesional ha de ser fundamental para la ayuda de jóvenes que están pasando por momentos conflictivos de su vida, en relación a la conformación de su identidad de género, la concientización e información sobre población LGBTI en las escuelas debe institucionalizarse y no depender de iniciativas individuales que, a pesar de ayudar mucho a los sujetos transgénero, no permite un cambio de estructura y una integración dentro del colegio, de personas diversas en términos de identidad y/o expresión de género.

“V” por su parte, refiere que, al momento de la revelación de su identidad de género a sus padres, tanto ellos como el colegio al que pertenecía, se ajustaron a su realidad,

“se mandó una carta a todos los cursos explicando lo que estaba pasando. Incluso mis papas hicieron una reunión en el 4° medio a y el 4° medio b de ahora, porque mi curso tiene administración y científico humanista, y para yo entrar a tercero yo elegí humanista y la otra mitad de segundo medio se fue a administración, entonces hicieron una reunión con los apoderados de los 2 cursos y mis papas explicaron a todos los apoderados, después se mandó una carta y al otro día yo falté ” (E:V2.06).

El apoyo para este estudiante, se visibiliza en todo momento frente a su cambio de identidad de género. Ambas partes comprendieron que estos cambios, no eran tan sólo en torno al estudiante en cuestión, sino que también el colegio debía estar al tanto y debían producirse ciertos cambios institucionales. Esto hizo que se comenzaran rápidamente a generar espacios de conocimiento, concientización e integración sobre la existencia del caso particular. Primero comenzaron los padres de “V” con esto, y luego se realizaron acciones similares por parte del mismo colegio.

5.6. Tácticas de afrontamiento

Esta categoría, guarda relación con las maneras en que los ex estudiantes transgénero afrontaron los dispositivos heteronormativos de las escuelas tradicionales, comprendiendo que estos modos pueden ser trabajados desde un ámbito tanto interno, como externo en el sujeto.

Al realizar un acercamiento en relación a las tácticas de afrontamiento experimentadas por los sujetos entrevistados, es posible identificar diferentes tipos de personalidades, así como también, de comportamientos.

En relación a lo anterior, “A”, comenta:

“Si, si me acuerdo que mi profe de básica, de cómo tercero básico...citó a mis papas porque yo no hacía nada en clases...pero no era porque conversara ni me parara mucho... me decía; “No, este niño lo que hace, se sienta y se pone a jugar con los lápices, se distrae solo” (ríe) “no hace nada, ni siquiera le puedo llamar la atención porque no se para no conversa no hace nada...” así que ahí, jugando con los lápices...hace dibujitos en el cuaderno (ríe)” (E:A6.35).

Este relato, menciona que su comportamiento en básica, era el de un niño bastante introvertido, tanto así que, un día, le citaron el apoderado, por esta misma razón. Comentando la profesora, que él, lo único que hacía, era estar sentado, tranquilo y distraerse sólo, jugando con sus lápices. De este modo, “A”, el pasar relativamente desapercibido en relación a sus demás compañeros, fue un modo de afrontamiento al cual recurrió durante su tránsito.

Por otro lado, entrevistados como “M”, comentan lo siguiente:

“me gustaba siempre ocupar poleras más largas que el short ponte tu o en el colegio me gustaba que mi mamá me comprara las poleras largas para que se me vieran como vestidos, como que yo tenía esa wea” (E:M1.103).

De acuerdo a esta participante, sus modos de afrontamiento ya en el colegio, iban en relación al mostrarse diferente, luciendo su vestimenta como forma de expresión de su género, otorgando un valor diferente a las mismas poleras del uniforme, como vestidos, al usarlas largas y anchas. De este modo, no transgredía la norma heteronormativa referente al uniforme, pero dejaba igualmente un sello personal de acuerdo a su vestimenta.

Por otro lado, “P”, se autodefinía como:

“muy extrovertido entonces como que siempre era como el más conocido del colegio y de hecho el Martín me webiaba mucho weon; no puedo ir de la sala al baño sin que pares a saludar cien veces a la gente” de verdad era como ola Pablo hola hola y yo no me sabía ni sus nombres y ellos si el mío” (E: P5.12).

El sujeto menciona que, tenía una personalidad bastante extrovertida, lo que se traducía en siempre saludar a mucha gente, que incluso no sabía sus nombres, pero el resto sí el de él. En este sentido, su personalidad carismática, lo hacía ser un sujeto agradable para el resto de la comunidad estudiantil.

En lo que respecta a la relación que tenían los ex estudiantes transgénero, con el uniforme establecido en los colegios, “V” comenta:

“Yo nunca use el jumper, o sea use el jumper cuando estaba en tercero básico y después empecé a rajar los jumpers, los rajaba para que mis papás pudieran llevarme el pantalón, ocupaba un pantalón de polar azul, que es el que ocupan las mujeres en el colegio, después se incorporó el tema de la falda, cuando yo

iba como en 8vo y yo le dije así como: “mamá a mí no me gusta usar la falda, no quiero usar la falda, me siento incómodo” y tú puedes ir hablar al colegio para que me dejen usar el pantalón azul y mi mama fue hablar al colegio y yo repetí un año, hice dos veces 8vo” (E:V2.06).

Este entrevistado, comenta que, desde temprana edad, no acostumbraba a usar jumper, que incluso luego de tercero básico, comenzaba a romper el jumper para poder ir con la ropa que a él le acomodaba al colegio, en este sentido, el pantalón. Cuando entró a octavo, el uniforme cambió a falda, por lo que habló con su madre para que fuera al colegio a conversar el tema de la posibilidad de ir con pantalón. “V”, desde pequeño rehusó a usar la vestimenta establecida para su sexo, por lo que comenzó desde pequeño a usar diferentes modos de afrontamiento ante esta imposición. A medida que avanzaba el tiempo y se cambió el uniforme del colegio, tuvo que también tomar otras decisiones en cuanto a su modo de sobrellevar el tema.

Asimismo, estas formas de afrontar los entornos hostiles en los que se encontraban los participantes, traspasaban el hecho de acatar las normas y tratar de encajar incansablemente en establecimientos con dispositivos heteronormativos patentados. Las tácticas ejercidas por los sujetos transgénero eran además encauzadas hacia el esfuerzo de mantener relaciones amables con el resto de los compañeros, aun cuando este trato no fuera recíproco.

“M”, comenta haber pasado por un ambiente de malos tratos, en el cual sus formas de afrontamiento ante aquella situación, era asumiendo ciertos comentarios peyorativos que referían a ella.

“el liceo de hombres en sí era súper machista entonces las relaciones con mis compañeros era de un trato súper limitado ósea yo era la “marica” ¿cachái? Ósea el “maricón”, la única forma de relacionarme con ellos era aceptando que me trataran o de “puta” “loca” o “marica”. (E: M1.05).

En la cita anterior, se menciona cómo la participante aceptaba ser tratada de una manera que no le acomodaba, sin embargo, era la opción que encontraba oportuna para lograr encajar de algún modo en su entorno.

Prosigue, *“como caes en la manipulación de tus compañeros, porque me trataban de “putita” tienes que acceder a esos tratos y ese juego en la relación, como te decía antes, el miedo a sentirte insegura es lo que te hace aguantar esas cosas, ¿que después cuando las entiendes sabes que no debiste permitir cachay?”* (E:M1.31).

En este sentido, la entrevistada comenta haber caído en la dinámica de maltrato ejercida por sus compañeros, para evitar sentirse insegura en su relación con los mismos, habituándose a estos escenarios.

Del mismo modo, la respuesta ante este tipo de malos tratos, por parte de los compañeros del colegio, en ocasiones se traducían en la sumisión u ocultamiento de la expresión del género, *“no te podías expresar, si te expresabas claramente te cagaban, o te pegaban, o te molestaban, o te hacían la vida...casi como imposible”* (E: F.3 85).

“F” menciona que al expresar su identidad de género libremente dentro del colegio, los compañeros ejercían actos de violencia explícita, pasando por malos tratos tanto psicológicos, como físicos. En tanto ella, prefería no expresarse de manera libre. De esta manera, se visibiliza la represión constante que debía experimentar dentro de la escuela, al tensionar la expresión de su identidad de género, con las consecuencias que podía traer este actuar.

De manera distinta actuaba “V” frente a los malos tratos, mencionando que luego de una pelea a la cual se enfrentó, pudo tener una actitud valiente frente a contextos hostiles, al respecto comenta,

“yo no tengo que aguantar que otra persona venga y me moleste, (...) por ejemplo ahora, si otra persona me dijera algo, yo podría defenderme, sin recurrir a golpes. Entonces como que (...) antes por ejemplo no era capaz de discutir con alguien en la calle... entonces...ahora sipo...en la media, aparte de esa cuestión que te conté que le pegué a un compañero, nunca me hicieron bullying porque no me veían alguien débil a quien pasar a llevar...si me decían algo, como que le respondía...” y que pasa” y ya” (E: VI.91)

Así también, otra de las tácticas utilizadas por algunos de los participantes, iban en relación al evitar entrar a ciertos espacios en los cuales no se sentían a gusto, como lo era el baño.

“me incomodaba y me sentía fuera de lugar trataba de no ir al baño la mayoría del tiempo no iba al baño en el colegio, pero las pocas que de verdad no me aguantaba y de verdad tenía que ir ya era como ya es lo que me queda, pero ya es un pelo en cola...” (E: P5.18).

“P” menciona que, sólo cuando le era inevitable ir al baño lo hacía, puesto que no le agradaba ocupar este tipo de lugares en la escuela en conjunto con las demás compañeras de su mismo sexo, entendiendo que no compartía la misma identidad de género. Así es como se observa que lugares básicos del colegio, no eran utilizados por los entrevistados, con la misma naturalidad que estudiantes heterosexuales, por lo que desistían de ellos, con el fin de no enfrentarse a la heteronorma y la presión ejercida bajo este contexto desigual.

“a mí no me gustaba bajar, que si bajaba tenía que ser con mis amigas, ir al baño tenía que con mis amigas.” (M1.63).

Del mismo modo, “M” menciona que prefería andar siempre con sus amigas, incluso para ir al baño, en este sentido, es posible observar como la presión ejercida por el entorno escolar, no le permitía desenvolverse de manera libre por su colegio.

Otras de las tácticas ocupadas por los entrevistados, tenía que ver con destacar en algún área académica;

*“Es que **siempre wn era el primer lugar del curso** y era muy piola como que con cuea jugaba entonces como que muy el niño ejemplo muy promedio 7 weon. No me gustaba además ir al colegio y me sacaba muy buenas notas, pero no me gustaba” (E: P5.81).*

En este sentido, “P” comenta que a pesar de que no le gustaba ir al colegio, tenía buenas notas, destacándose por aquello. De esta manera, las posibilidades de llamar la atención por su expresión de género, quedaban en segundo plano.

Así también, “V”, mencionaba que tenía buenas calificaciones en el colegio, agregando además que nadie le decía nada pues él cumplía con todo.

*“si, yo tenía como promedio 63, me iba bien. Aparte **como que yo cumplía con todo, nadie te dice nada**”. (V4.40)*

En cuanto a las acciones que realiza el estudiante transgénero para lograr afrontar la opresión de la heteronormatividad, el cual la siente de manera latente, debido a las constantes desaprobaciones que vienen producto de estos dispositivos, los sujetos escolares transgénero logran vislumbrar una oportunidad en el día de jeans, el cual resulta ser representativo por la cierta libertad que se les da a los estudiantes en cómo ir vestidos a su colegio. Esto permite al escolar transgénero poder expresar la identidad de género que más sientan representativa de lo que este experimenta.

“Yo siempre ocupe poleras anchas y no se po, ponte yo ocupaba, nunca ocupe sostén, siempre ocupe petos deportivos, pero de repente yo era talla M de peto deportivo y ocupaba un s y un m, ocupaba 2 petos y siempre eran los dos del mismo color, no iba andar con uno celeste y uno blanco y siempre ocupe poleras anchas porque no me gustaba que se luciera el pecho o se mostrará, los pantalones siempre ocupe jeans apitillados y zapatillas, como que siempre me vestí de la misma forma o de repente llegaba con camisas escocesas y un chaleco más apretado como la camisa era ancha no se notaba nada.” (E: V2.07).

La ropa, al momento de presentarnos a otro, entrega información a este, acerca de lo que conforma como parte de nuestra identidad, la cual el colegio impone y regula desde una perspectiva binaria, sujeta a nuestros genitales. El jeans day resulta en el caso de “V2” ser un modo que le permite poder expresar quién es él, a su vez irrumpe con la lógica de estereotipos, donde las mujeres deben vestirse de manera femenina, debido a que no es representativo de la experiencia que tiene el sujeto en cuanto su sexualidad, donde “V2” mediante este día, da cuenta de manera no verbal, realmente de quién es.

Lo anterior, se relaciona con esta constante aceptación y reconocimiento que se busca en la etapa de la adolescencia, donde al ser negado o rechazado, el joven transgénero elabora modos para tratar de encajar y ser reconocido como parte de un grupo. Los escolares transgéneros en su mayoría son discriminados con comentarios que resaltan de manera descalificativa su expresión de género discordante con lo que impone la heteronormatividad, donde “V2” refiere:

“Incluso yo estuve con hombres, pero no porque a mí me gustaran, si no que fue como, porque yo ya sabía que me gustaban las mujeres y decía, así como, si soy mujer como me van a gustar las mujeres. Entonces estuve con hombres, pero no pasó nada” (E: V2.17).

Así mismo, se desprenden de este tipo de modo de encajar, como un tipo de lucha interna, por comprender y reconocer tanto su identidad de género, los cuales al diferir

con esta concepción acerca de la heterosexualidad, provoca que no exista comprensión por parte del entorno.

La incompreensión por parte de los actores de la comunidad educativa, los escolares transgénero refieren que esto les generaba un rechazo al ir al colegio y en algunas ocasiones tomaban la decisión en conjunto con sus apoderados de cambiarse de institución

“a mí me paso algo que a mí no me gustaba ir a clases, tanto no me gustaba ir al colegio que yo inventaba que me dolía la cabeza, iba a la enfermería y me iban a buscar” (E:M1.74)

“en mi tercer colegio cuando yo llegué al bicentenario se me abrió un mundo ahí si había mucha diversidad como en todo sentido no en solo sexualidad entonces como que se me abrió un mundo y empecé a conocer muchas weas y ahí yo me sentí como más en la libertad de ser un poco más yo” (E: P5.15)

Los entrevistados revela la justificación que daba para no asistir al colegio o para decidir cambiarse de escuela, lo cual, si bien se puede ver como algo negativo, para los estudiantes transgénero resultaba ser una manera de resguardarse ante la heteronormatividad que, en ciertos contextos, hacían de su estadía algo hostigante. El cambio de colegio permitió que muchos pudiesen relacionarse de una manera más libre, donde se apreciaba que los dispositivos heteronormativos no eran tan rígidos en todas las escuelas.

“Después como en octavo básico yo le dije a mi mama, sabi que me gustan las mujeres ahí en ese momento era lesbiana po” (E: V2.17)

“yo igual pienso que hubiera sido como bacán, pero para ese entonces...como que la sociedad en general tampoco tenía idea, entonces probablemente me hubiera tocado como mucho más difícil como lo es ahora” (E:VI4.13)

Categorías emergentes:

Esta última categoría surge posterior a revisar aquellos temas relacionados directamente con la estadía de los participantes en las escuelas. Aquí, se abordarán temáticas en torno a la vivencia subjetiva en relación al proceso de construcción de la identidad, como consecuencia de la interacción con el entorno a nivel personal, familiar y escolar.

Al respecto se desprenden dos subcategorías, las que serán desarrolladas a continuación.

Imagen de sí mismo durante el proceso escolar.

Esta subcategoría guarda relación con la caracterización que hacen los participantes en torno a la percepción de sí mismos durante su proceso de construcción de identidad, como las características personales en su niñez, la identificación o no con el colegio, sus creencias personales actuales, entre otras.

Los participantes, recordando el pasado mencionan situaciones y particularidades de sí mismos, de acuerdo a cómo se pensaban y desenvolvían en determinados momentos,

“Yo era morbosa, hay cachao esos dramas en el colegio como que los niños se tocan y cosas raras? ya, yo estuve metida un par de veces en esas cosas, fue un drama, lo que aquí pasó fue en kínder” (E:M1.70)

“M”, menciona que una de sus características en kínder, era ser “morbosa”, refiriéndose al gusto que tenía por participar en juegos no aceptados por las normas de convivencia escolar, lo que le generaba problemas dentro de la escuela.

*“empecé a entender el existencialismo (...) empecé a tener dramas amorosos, a conocer el amor desde la perspectiva del sufrimiento, cachay, **empecé en tercero con inseguridades, empecé a sentirme fea**” (M1.127).*

La participante comenta que en cierto momento de su vida, empieza vivenciar sentimientos que antes no había experimentado, comienza a tener inseguridades en relación de su autoimagen, se encuentra fea. Estas inseguridades, además cobran sentido al comprender que su identidad de género, no se encontraba en concordancia con su cuerpo y lo que se esperaba de ella.

“La gente igual eh... tú sabes que cuando uno es niño igual se deja... es más influenciable, se deja llevar hartito por estas visiones refiriéndose a "estas figuras morales" (E: F3.43)

En el caso de “F”, su actuar era pasivo en la enseñanza básica, ante las relaciones con “figuras morales”, hizo que se dejara influenciar por estas, las cuales tienen la capacidad de persuadir la visión de un estudiante en su niñez.

1.1 Características personales

En cuanto a las particularidades de los participantes, sobre las cualidades que lo hicieron ser únicos y diferenciarse de otros dentro del contexto escolar. Los entrevistados se refieren a sí mismos en la escolaridad, de la siguiente manera:

“Era muy bueno para reírme, muy conversador, eso. Para que veas como reprimían en ese colegio. Como que verdaderamente tenías que ser un niño que estudiaba, bien portado, bastante sigiloso, siguiendo ciertas métricas de conducta...entonces como que te obligaban a ser así” (E: F3. 80).

“F” si bien, destaca que su personalidad fue ser sociable y extrovertido, menciona que, el colegio cohesionaba a los estudiantes con el fin de moldearlos hacia conductas establecidas, y comportamientos esperados que debiese tener un estudiante, para ser considerado un buen alumno, en caso contrario, “F” percibe que los estudiantes que no se ajustaban a estas cualidades, eran forzados a comportarse como el establecimiento pretende, anulando y reemplazando así, las propias características de la personalidad.

“yo era demasiado miedosa, muy vergonzosa me daba vergüenza levantar la mano, hasta en la media! yo creo que, porque siempre fui así, yo creo que sigo un patrón o algo” (E:M1. 58).

En forma contraria, la entrevistada “M” refiere por su parte, que la introversión y el miedo al ridículo eran unas de las características de su personalidad, que se mantuvieron desde la enseñanza básica hasta la media, buscando a su vez una justificación externa a ella, aludiendo a alguna normativa impuesta que pudo haber fomentado esta particularidad de ser temerosa.

En ello, se puede encontrar una similitud entre estos dos discursos, respecto a que las expectativas del establecimiento en base a lo que esperan de un alumno “ideal”, serían influyentes sobre el desarrollo de la personalidad de un estudiante.

“yo no tengo que aguantar que otra persona y venga y me moleste, después de eso me costó mucho, por ejemplo ahora otra persona me dijera algo, yo podría defenderme, sin recurrir a golpes .Entonces como que durante todo este tiempo, fue como...antes por ejemplo no era capaz de discutir con alguien en la calle ... entonces...ahora sipo...en el colegio no tuve ..En la media, aparte de esa cuestión que te conté que le pegue a un compañero, nunca me hicieron bullying porque no me veían alguien débil a quien pasar a llevar....si me decían algo, como que le respondía...”y qué pasa” y ya” (E:VI.91)

Por otro lado, “V” señala que en un comienzo y ante la posible vulnerabilidad de burlas, este no era capaz de defender en ninguna forma verbal ni física, sin embargo, durante el proceso de crecimiento, adquirió una postura confrontacional a fin de evitar instancias de violencia. Lo cual le permitió posteriormente defenderse de manera óptima, sin llegar necesariamente a la respuesta física ante un posible maltrato.

1.2 Autoimagen

Este concepto refiere a la representación mental que obtienen de sí mismos los entrevistados, respecto a su sexo e identidad de género. En esto “P” alude lo siguiente:

“yo daba muchas señales, yo mismo me refería a mí mismo como un hombre, aparte yo ahí ya tenía el pelo corto tenía un corte de pelo super parecido al que tengo ahora” (E: P5.30).

En ello, es posible dar cuenta que “P” se identificaba a sí mismo como hombre, de este modo expresa su estética acorde a su identidad de género masculino.

1.3 Identificación con colegio

Respecto a esta codificación, se reúnen los aspectos que son valorados por parte de los participantes, al identificarse o no, con el colegio, dejando en manifiesto, además, la experiencia escolar subjetiva.

“pensar en mi escolaridad, me evoca represión...siempre he pensado que ha sido una etapa represiva de mi he tratado de liberar ciertos traumas que tenía y nada, eso, he tratado de congregar, tratar de liberarme de todas esas cosas que me oprimían, los tabúes de la vida” (E: F3.89)

Se puede apreciar como “F” refiere su etapa escolar, como un agente represor, es decir, visualizaba al proceso educativo como un factor dominante que ejercía poder sobre su rol como estudiante, reprimiéndola y anulándola. Además de mencionar el efecto negativo que esto provocó en términos personales, a tal medida que la entrevistada

señala que aún percibe las repercusiones de la represión estudiantil, como una necesidad de liberar.

No así “M”, la cual menciona una grata identificación con el colegio:

“Si, por el cariño, la buena onda, el respeto, yo creo que aprendí por ellos, como mi rol pedagógico, como que le tomé cariño al querer enseñar, que en el fondo eso.... ya en después, en algún momento de mi vida dije, así como “prefiero ser artista primero, pero estoy clara que voy a terminar siendo profesora, como que siempre ha sido eso, es que yo me enamoré del rol pedagógico con ellos po, los profes, como querer enseñar en un colegio público, y preocuparte de los cabros, más allá de solamente enseñarles tu ramo, lo encuentro maravilloso” (E.M1.149).

Apuntando que la buena convivencia con los profesores, le facilitó la manera de ver la disciplina pedagógica y la consigna de lo que trata la enseñanza propiamente tal, entiendo así también, el vínculo afectivo que puede llegar a existir con los alumnos, bajo el rol pedagógico. Resultando para “M” un valor importante a considerar dentro de su etapa escolar.

Este apartado, apunta a las características personales según sus creencias e ideologías.

*“Mira yo estoy bautizado por la iglesia católica, pero como que **no me siento de ninguna religión**” (E: V 2.16)*

*“mi mamá me decía “no vas a aguantar un colegio religioso”, yo **no creo en dios, o sea yo respeto las religiones y las creencias**, pero cuando cree que es su verdad absoluta o que se le quiere imponer a otro, es interesante como averiguar que hablan las otras religiones igual, yo sé que hay algo, pero no como ellos lo plantean” (E: Vi4. 49)*

“V” menciona que, a pesar de haber sido bautizado bajo la iglesia católica, no se siente perteneciente a ninguna ideología religiosa, no obstante, respeta creencias religiosas. Por

otra parte, cuestiona el modo de cómo las ideologías pretenden instalar en la persona, una creencia como una verdad absoluta.

Por otra parte “M” menciona lo siguiente:

“A veces siento que, de cierto modo, muchas personas nos refugiamos en un discurso para poder levantarlo, la verdad absoluta nuestra verdad, nuestro discurso, la lucha de lenguaje. La lengua dominante, y así se vive todo, toda la vida siempre ha sido igual, qué lengua domina a la otra lengua. ¿Llegó la lengua colona, qué lengua dominó? Luego aparecen otras lenguas, y todas luchan en pugna constantemente por cuál es la lengua dominante” (E:M 1.157)

Haciendo referencia de modo general, las personas tienen a un discurso dominante y cómo estas pueden aceptarlo como único y absoluta verdad, quedando así, conformes con lo impuesto por la sociedad.

En esto es relevante mencionar, que a pesar de que los entrevistados ejemplifican de manera diferente sus creencias personales, resulta similar el modo de crítica y de cuestionamiento respecto a la sobrevaloración, que le dan las personas al discurso que transmite y reproducen las instituciones, como lo son la iglesia y el establecimiento educativo.

6. Discusión de los Resultados

A partir del trabajo de campo y en entorno al análisis de los datos, emergieron relevantes categorías que permitieron estructurar y dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

En relación a lo anterior, la primera categoría que surgió corresponde a características de los colegios, en base a la descripción que hacen los participantes acerca de los distintos colegios tradicionales a los que asistieron.

De acuerdo a la categoría antes mencionada, Foucault (1988), señala que los discursos de saber/poder influyen en las escuelas como verdades absolutas. En el caso de los estudiantes que fueron entrevistados, mencionan que los dispositivos heteronormativos se lograron identificar en la infraestructura de los colegios, los reglamentos internos, el uso de uniformes, y los diferentes discursos que eran reproducidos por parte de los miembros de la comunidad escolar.

En relación a lo anterior, se observó que los reglamentos aludían a la diferenciación en el comportamiento de los estudiantes, destacando la separación por sexo, donde se determinaba un uniforme de uso exclusivo con faldas o jumper para niñas y pantalón sólo para niños, accesorios aceptables sólo para niñas, como el uso de aros, así como el pelo corto para niños y tomado para niñas. Estas normas además eran vigiladas por el equipo directivo, funcionando como medios de control. Situación que en los colegios católicos se volvía más enfática aún.

En cuanto a los espacios separatistas dentro de las escuelas, se observaron el uso de baños diferenciados de manera binaria, separando por etiquetas a niñas y niños a través de simbologías estereotipadas que enmarcaban los roles de género, existiendo urinarios donde es posible exponer los genitales, a diferencia de las niñas, donde los baños se encontraban absolutamente cerrados.

Llama la atención que estas diferencias heteronormadas dentro de los colegios, no sólo daban cuenta de la forma en que los estudiantes debían comportarse, sino además, al tipo de formación académica que recibían según el sexo, existiendo diferencias en ramos como educación física, donde los estudiantes eran separados para la realización de una enseñanza exclusiva tanto para las niñas como para los niños, situación que tornaba aún más estresora la estadía de los estudiantes LGBTI en las escuelas.

De esta manera, estos discursos fueron visibilizados en muchos de los comentarios discriminatorios por parte de los profesores, directivos e incluso de los padres hacia los sujetos transgénero, en relación de aquellas identidades que se escapaban de la norma hegemónica heterosexual, tratando de reivindicar a los sujetos transgénero, hacia la formación de “verdaderos hombres y mujeres”, como menciona Valeria (2008).

Conforme a los postulados de Foucault y Valeria, en consideración de los resultados obtenidos, los dispositivos de control heteronormativos vinculados entre sí como elementos heterogéneos, funcionaban como red en los colegios.

De acuerdo a la categoría antes mencionada y en concordancia con Carvazo (2013), se observó que los colegios tradicionales a los que asistieron los participantes, trataban de enseñar conocimientos y tradiciones como verdades absolutas, las cuales se desvinculaban del contexto actual en el que se encontraban los estudiantes transgénero, en función de aquellos ideales conservadores y morales que se intentan mantener vigentes, regulando el uso del cuerpo y la expresión de la sexualidad, reproduciendo las normas heterosexuales.

En este sentido, se observó que los colegios a los que asistieron los entrevistados, mantenían presente la heteronorma, la cual, en algunos casos, logró flexibilizarse mediante un conjunto de ajustes institucionales trascendentales en beneficio de los estudiantes LGBTI. Así es como ocurrió con uno de los entrevistados, el cual perteneciendo al colegio católico Sagrado Corazón, donde una vez haciendo reconocida su transición, la institución adaptó un baño exclusivo para el estudiante, permitiéndole además hacer uso de su nombre social, y el uniforme que más le acomodara.

De esta manera, es interesante ver como escuelas tradicionales con valores morales conservadores, como lo son los colegios católicos, hagan ajustes institucionales en relación a modificar aspectos normativos sobre diversidad sexual. En torno a esta flexibilidad limitada, menciona Astudillo (2015), que las escuelas católicas, restringen el proceso de individuación en los estudiantes LGBTI y permiten un reconocimiento superficial de estos individuos. Sin embargo, fue posible observar en la presente investigación, que uno de estos colegios a los que perteneció un entrevistado, consideró los intereses y afectos comprometidos en el sujeto, modificando tanto las normas del colegio en relación a las expectativas de género, así como adaptando sus instalaciones en torno al uso de un baño diferente en función de la inclusión.

Por lo anterior, se vislumbra que la heteronorma pasa desapercibida como un lenguaje básico en torno a aspectos sociales y personales, se percibe como un estado natural y se proyecta como un logro ideal o moral en los sujetos, según Warner y Berlant (2002). En este sentido, la heteronorma, se relaciona con la referencia que hace Ovejero (2001), sobre el Currículum Oculto, el cual suele funcionar como un útero artificial que toma a los individuos y los normaliza, con la finalidad de producir estudiantes exitosos en las escuelas y posteriormente en la “sociedad sumisa y disciplinada” de la cual somos partes.

Ahora bien, en relación a nuestros resultados, el Currículum Oculto apareció en las entrevistas a partir de las relaciones que los directivos y los profesores tenían con los estudiantes, esto se da puesto que no solo transmitían conocimientos, sino que, también en la relación del profesor con el estudiante, se transmitían valores que daban cuenta de una estructura basada en las expectativas binarias del género, sobre lo que debe ser un hombre y de lo que debe ser una mujer, reproduciendo una vez más, la cultura heteroesexista. Pues bien, esto es justamente lo que señala Ovejero, cuando menciona que los estudiantes terminan siendo individuos dóciles y normales ajustados al género que se espera de ellos, a partir de dispositivos heteronormativos que disciplinan al individuo.

Sin embargo, también se encontró dentro de los colegios tradicionales, que algunos de los profesores estuvieron dispuestos a ser aliados y entregaron su apoyo a los sujetos

transgénero. Este escenario resulta interesante puesto que va más allá del Currículum Oficial de los colegios, donde las relaciones de amistad de algunos profesores, permitieron que, en este Currículum Oculto, circularan líneas de divergencia dentro de los dispositivos heteronormativos, al apartarse algunos docentes de aquella modalidad binaria, convirtiéndose en agentes activos y comprometidos en el proceso de cambios dentro de los colegios.

Por lo demás, los dispositivos heteronormativos resultaron ser bastantes móviles lo que concuerda con los postulados de Foucault, cuando refiere que el poder se arma y se desarma, se reproduce y se vuelve a organizar a líneas divergentes, no todo es estático o rígido, mostrando que en el Currículum Oculto, no solo transitan valores heteronormativos, sino que también, aparecen líneas de divergencia entre ellos.

Reafirmando lo anterior, en los resultados de esta investigación se aprecia que, si bien los establecimientos reproducen las lógicas heteronormativas sociales, también son capaces de ir flexibilizando sus parámetros y reglamentos en función del bienestar integral de los estudiantes transgénero, buscando soluciones, y acuerdos.

Estos reglamentos disciplinarios y uso del uniforme, se relaciona con el Currículum Oculto y los dispositivos heteronormativos en relación al género, los que se espera de un hombre o una mujer. También pasa que estos reglamentos van siendo revisados en función del encuentro con los alumnos concretos., se puede tener un reglamento, pero siempre hay cabida a las excepciones.

De las características de estos colegios, aparece que todos poseen equipos directivos y profesores que transmiten un currículum oficial y un currículum oculto, es importante destacar el hecho de que en nuestros resultados se evidencia que los roles de los equipos docentes, no son solo de confrontación y regulación hacia los estudiantes, sino que también en algunos casos son de colaboración, apareciendo también alianzas estratégicas entre ellos, generando así, instancias de comunicación y acción política, hacia cambios de interés por parte del estudiantado en relación a la concientización de la diversidad sexual.

En relación a lo anterior, resulta de interés que la mayoría de los entrevistados, participaron de diferentes maneras en instancias de acción política dentro de sus establecimientos, formando parte del centro de alumnos en las escuelas, u otro caso en el que una de las entrevistadas, formó parte del colectivo Lemebel, que aun estando alojado dentro de un colegio tradicional emblemático para varones, como lo es el Liceo Manuel Barros Borgoño, no resultó mantenerse en contra del equipo directivo, sino que también comenzaron a haber alianzas entre estos actores.

Así también, llama la atención que ciertas características personales de los sujetos entrevistados, en ocasiones fueron utilizadas como una táctica de alivio frente a la hostilidad del contexto estudiantil tradicional, estableciendo lazos afectivos y alianzas con el propósito de mantener buenas relaciones sociales con el entorno, mostrándose cordiales, amables y/o haciéndose populares, para obtener más posibilidades de no sufrir todo el tiempo.

En relación a lo anterior, aquellas situaciones adversas por las que atravesaron los estudiantes transgénero, no fueron siempre atendidas o vistas desde las necesidades que tenían estos sujetos, por lo que se vieron condicionados a elaborar sus propias estrategias en relación al afrontamiento de la heteronorma presente en los establecimientos tradicionales. Lo que se abordará más adelante.

Por otro lado, quienes revelaron haber tenido la posibilidad de dar conocer sus inquietudes en relación de su identidad de género en la escuela, ya sea de manera formal o informal, es decir, algunos de los participantes informaron directamente a algún actor del equipo directivo y/o docente, y otros lo hicieron a través de los grupos de influencia a los cuales se sentían identificados dentro de la escuela. Permitiendo así, que varias de las escuelas generen cambios en torno a la comodidad de sus estudiantes.

En este sentido, se observó que las instituciones no son tan rígidas, pues, uno de los resultados relevantes de esta investigación, es que la mayoría de las instituciones buscaron el acomodo de los sujetos, realizando ajustes en relación a los intereses de los

miembros de la comunidad estudiantil y los lineamientos normativos de cada establecimiento.

Otro de los resultados interesantes de nuestra investigación es que al existir la incomodidad y el sufrimiento de los sujetos transgénero en las escuelas, si bien estas abordan el tema a través de ajustes institucionales, y/o apoyos informales por parte de actores relevantes de la institución, éstas ayudas que parecen beneficiar a los sujetos en función de la inclusión, también reintroducen la exclusión, discriminando de manera positiva a los sujetos “beneficiados” al tratarlos de manera paternalista. Tal suceso ocurre debido al doble discurso en el cual se insertan las instituciones al no trabajar en profundidad las temáticas de inclusión.

Lo anterior se observa por ejemplo en el caso de los jóvenes que asistieron a colegios católicos, donde si bien, se aceptaba la homosexualidad, esta era vista como una etapa de la que el individuo saldría, mostrándose de manera paternalista los actores de la comunidad educativa en relación a los modos de abordar la diversidad de género institucionalmente, como lo investiga Astudillo (2016), referente a la forma de tratar temáticas de inclusión en este tipo de establecimientos.

Por otro lado, se observaron diferentes modos utilizados por los entrevistados, para sobrellevar los dispositivos heteronormativos existentes en los colegios tradicionales. Estas respuestas fueron manifestadas en torno a la buena utilización del tiempo y del espacio físico, como menciona De Certeau (2000), en relación a los escenarios donde se hace necesario actuar de manera eficaz.

Frente a instancias hostiles, donde los estudiantes ameritaron actuar de manera práctica hacia el entorno que resultaba amenazante, los modos de afrontamiento, fueron orientados hacia conductas de aislamiento, introversión y evitación de recurrir a ciertos espacios.

Tal como menciona Platero (2010), el “evitar la ambigüedad” se relaciona con prevenir escenarios donde exista la posibilidad de experimentar estrés, lo que pudo ser observado a modo de tácticas personales en algunos de los participantes.

Resulta interesante destacar que, entre los modos de afrontamiento encontrados, se haya como factor común el alto rendimiento académico de los participantes. Esta situación, orientaba a que la atención del resto sobre los sujetos, fuera en relación a una característica que guardara relación con su orientación sexual. Evitando así, situaciones generadoras de estrés debido al hostigamiento del entorno escolar. Si bien en un caso particular, el bajo rendimiento fue una consecuencia de estas instancias amenazantes, la mayoría de los entrevistados mencionaron su buen rendimiento escolar. Rocha (2015), refiere el “Maximizar el rendimiento escolar” en relación a terminar lo más pronto posible la estadía en la escuela.

De esta misma manera, el autor presenta otra categoría a la que denomina “gestionar la apariencia”, en ella refiere a la resignación sobre lo que se espera en relación al sexo. Lo que se encuentra en disonancia con uno de los participantes, el cual exagera su expresión de género a fin de no rendirse ante lo que él considera propio de su identidad de género. Sin embargo, es posible dar cuenta que el entrevistado al actuar de esta manera, lo que hace es continuar reproduciendo la heteronorma.

Por último, se hace importante mencionar, que, durante el desarrollo de las temáticas de relevancia, surgieron contenidos que no estaban considerados desarrollarse, pero que a medida que avanzaba la investigación, fue relevante estudiar, por ejemplo, las creencias personales de los sujetos transgénero.

7. Conclusiones

Nuestra investigación se orientó en base a la pregunta sobre los modos en que personas transgénero afrontaron los dispositivos heteronormativos propios de los colegios tradicionales de la Región Metropolitana. Ayudadas por nuestro marco metodológico cualitativo y en conjunto con tradición de la Teoría Fundamentada, esta investigación logró reunir un material importante para poder pensar los dispositivos heteronormativos en los colegios tradicionales chilenos y el modo en que sujetos transgénero afrontaron dichos dispositivos.

En este sentido, para conocer los modos en que los estudiantes transgénero afrontaron los dispositivos heteronormativos, primero nos vimos enfrentadas a la necesidad de conocer las escuelas tradicionales chilenas y descubrir en ellas los dispositivos heteronormativos presentes. Esto, a través de un Currículum Oculto que se produce y reproduce en las salas de clases, durante la interacción entre los actores de la institución.

Los colegios tradicionales chilenos poseen distintos mecanismos con los cuales reproducen las expectativas que se esperan socialmente de un hombre y de una mujer en términos de vestimenta, comportamiento, estudio, gustos, etc. A partir de nuestros resultados, se pudo ver como estos elementos se transmiten a través de un currículum oculto, a través de las relaciones que mantienen los sujetos transgénero con sus pares y con los equipos directivos o profesores de sus colegios.

En relación a lo anterior, ni los sujetos transgénero son pasivos en la manera de experimentar su vivencia en el colegio, ni la institución es rígida en la manera de encontrarse con los sujetos transgénero. Existe una relación dinámica, de ajuste. Las instituciones no son tan rígidas, ni los sujetos sufren todo el tiempo, sino que se habla de ajustes dinámicos en función de preservar la misión primera que es transitar por la educación tradicional chilena, donde los sujetos puedan entrar, y salir de las escuelas.

En estas escuelas, una de las ayudas que los sujetos transgénero tuvieron para afrontar los dispositivos heteronormativos, fueron diferentes tácticas y estrategias elaboradas a nivel personal, como también en relación a los ajustes institucionales que permitieron disminuir el sufrimiento.

Si bien, no todos los ajustes realizados por las instituciones que dieron cabida a la existencia de población transgénero fueron integrales en los colegios, muchos de ellos sirvieron de ayuda para aliviar el estrés asociado a espacios de incomodidad, casos de bullying y/o discriminación dentro de la escuela.

Por lo mismo, si bien hay sujetos transgénero que se alivian con el apoyo brindado por algunos de sus profesores, los cuales toman la iniciativa de incluirlos, de “tratarlos bien”, de no discriminarlos, esto no debería depender de voluntades personales, ni de la iniciativa individual de algunos profesores en función de lo que ellos creen que es bueno o malo.

Si bien el interés de los profesores por querer ayudar a los estudiantes transgénero en esos entornos hostiles, es de gran ayuda para que los sujetos puedan encontrar alianzas dentro de los colegios, se volvería más interesante y trascendental, que este apoyo sea institucionalizado, a nivel de Currículum Oficial dentro de los colegios, por ejemplo educando sobre diversidad sexual desde temprana edad tanto a los estudiantes como a sus familias, al tratarse de un tema relativamente desconocido para las generaciones anteriores.

De esta manera, disminuiría el sufrimiento en los sujetos transgénero, y ayudaría además a los profesores a pensar cómo relacionarse con cada uno de sus estudiantes y lo que esperan los mismos estudiantes de los profesores.

Por otro lado, se apreció la existencia de una relación dinámica en torno a los ajustes institucionales y los modos de afrontamiento que experimentaron los participantes para afrontar la heteronormatividad, es aquí donde se contesta nuestra pregunta de investigación.

En relación a lo anterior, se identificaron dos procedencias en relación a las tácticas utilizadas, la primera en relación a las características y aptitudes propias de los sujetos transgénero y, la segunda referente a las ayudas prestadas desde actores pertenecientes a la comunidad escolar o familiar.

Los resultados obtenidos, nos invitan a continuar explorando en cómo se desarrolla este fenómeno en otras realidades educacionales, ya sea en otros grupos sociales, en escuelas rurales, en diferentes contextos y territorios.

Con respecto a lo anterior, las limitaciones que encontramos en esta investigación, guardan relación con explorar los diferentes sistemas y modalidades educacionales presentes en el país, entendiendo que existe una diversidad de escuelas que enseñan y transmiten valores en relación de sus propios Currículum e intereses particulares.

De esta manera, el conocer cómo se relacionan los sujetos transgénero con los dispositivos heteronormativos, en diversos contextos, se mostró como una falta de saberes que, para una investigación próxima, se podría considerar.

Así también, a partir de esta investigación, aparecen nuevas preguntas que sería importante seguir explorando, por ejemplo, ¿Qué facilita que un sujeto transgénero salga del closet en un colegio?, ¿Qué facilita que los equipos directivos puedan escuchar sobre la diversidad sexual?, ¿Qué modula el sufrimiento?, ¿Qué hace que se sufra más, o que se sufra menos?, entre muchas otras preguntas relacionadas a esta investigación.

En este sentido, el aporte que la presente investigación pretende reflejar, se orienta al área educacional, mostrando que existen diferentes estrategias que han dado resultado en algunos colegios donde se han realizado ajustes institucionales en pro de incluir a jóvenes transgénero, además de diversas tácticas personales que posiblemente podrían servir a otros.

Mostrar por ejemplo, el caso de un joven que salvó del suicidio al informarse (tardíamente) sobre su identidad de género, y entender que no era él, un caso particular en el mundo, nos da cuenta de las carencias que a nivel social y educacional se presentan hoy en Chile, en temas de inclusión dentro de los colegios tradicionales, en torno a la diversidad sexual.

En este sentido, llama la atención, que de los equipos técnicos de los colegios a los que asistieron los sujetos entrevistados, en general los sujetos de apoyo, como psicólogos, trabajadores sociales, etc., no funcionaron como un elemento de ayuda para estos sujetos, lo que sería interesante para pensar en las mallas de formación en psicología, como un aspecto social a trabajar.

Por lo tanto, esta es una instancia que pretende concientizar no sólo a nivel educacional, sino también a nivel social, sobre los distintos modos de afrontamiento que modularon seis estudiantes transgénero para sobrellevar los contextos educacionales obstaculizadores y excluyentes por los que pasaron.

8. Referencias Bibliográficas

- Aguirre García-Carpintero, A. y Moliner Miravet, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa* Recuperada de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Álvarez. A, Contreras. J, Montecinos. E, Torres. N. (2013). “Bullying Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas”. Universidad del Biobío. Chile.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- American Psychological Association. (2013). Sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género. Recuperado de: <https://apa.org/topics/lgbt/brochure-personas-trans.pdf>
- American Psychological Association (2015). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association. Facultad de psicología del universidad nacional autónoma.
- Arias F. (2012). *El proyecto de Investigación*. Episteme, Caracas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1995/199518706040/>
- Arráez, M., Calles, J. & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS*, 7 (2), 171-181. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&tlng=es.

- Artavia Granados, J. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (1). Pp.1-21.
- Barón Vioque, S., Cascone, M., & Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política Y Sociedad*, 50(3), doi:10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41971 Pp.837-864.
- Bernal, R. (2005). Violencia de Genero en las Escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid. España
- Bernstein, B. (1977). On the classification and framing of educational knowledge, en *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Second edition, Routledge and Kegan Paul, Londres. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268001434_El_Nuevo_Currículum_del_Sistema_Escolar
- Caminos, M., y Amichetti Quentrequeo, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbicos en Argentina.
- Carretero Bermejo, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales Sex, Sexism and bull. *Revista Complutense de Educación* 27 ISSN:1130-2496 Vol. 22 Núm. 1 (2011) 27-43.
- Castro, M. & Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *Empiria*. *Revista de metodología de ciencias sociales*, [S.l.], n. 4, p. 165-192, oct. 2002. ISSN 2174-0682. Recuperado de: [file:///C:/Users/Alumno/Downloads/883-2763-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Alumno/Downloads/883-2763-1-PB%20(2).pdf)

- Cavazos, J. R. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. Año 3 No. 5, 36-45.
- Chávez, L. (2018). Escolaridad e inclusión: Subjetividades trans en el ámbito escolar. Vol. 19. Santiago. Chile.
- Colás, P (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa* 25 (1). Recuperado de; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895010> p. 152.
- Corbin J. y Strauss A. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Cornejo Espejo, J. (2014). Bullying Homofóbico en Chile: Trayectoria histórica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9 (30), 61-70.
- De Certeau, M (2000). La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana. México. Pp.35-48.
- De la Cuesta C. (2006). La teoría Fundamentada como herramienta de análisis. Colombia. Consejo de Enfermería de la Comunidad Valenciana. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf
- De la Torre G., Di Carlo E., Florido A., Opazo H., Ramírez C., Rodríguez P., Sánchez A., Tirado J. (2004). Teoría fundamentada o grounded theory. Métodos de Investigación. Universidad Autónoma de;

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>

De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgénero: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, (5). p.109.

Díaz De Salas, S., & Mendoza Martínez, V., & Porras Morales, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16 (75): Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf

Díaz, M. y Jalón, A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 2005. Vol. 17, nº 4, Pp. 549-558.

Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei* 74, 2.

Ferrariz M. (2000). *Historia de la Hermenéutica*. Madrid Akal.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ra ed. Madrid, España: Morata, S.L.

Flores, R. (2005). *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, la autoestima y proyecto de vida*. Iberoamericana.

Foucault, M (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista mexicana de sociología*.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad y La voluntad de saber*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fundación Todo Mejora (2015). *Bienestar, salud e inclusión orientaciones generales para profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes*

- lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales. Disponible en: https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/10/Guia_Salud_2017.pdf
- Galaz, C, Troncoso, L, & Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>. Pp.93-111.
- García Montañez, M., & Ascencio Martínez, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38.
- García, A. G. (2010). Tránsitos, migratorios: Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones, 2010.
- Gutiérrez, J. (2012). Muchas formas de transexualidad: diferencias de ser mujer transexual y de ser mujer transgénero. *Revista de Psicología*, 21 (2), 7-30.
- Guzmán, A., Y Balbuena, R (2015). Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y closet, los recursos de la biopolítica. *Culturales*, III (2), 151-180.
- Helsinki, (1964). Principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos. Asociación médica mundial.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista M. (2014). Metodología de la investigación. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Jiménez-Aristizabal, A (2015). *Perspectiva de Género en Terapia Familiar*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. Recuperado de; <https://www.avntf-evntf.com/wp->

<content/uploads/2016/11/Jim%C3%A9nez-Amaia-Trab.-3%C2%BA-online-14.pdf>

Kennedy, M. (2015). Transgender Students and bathrooms. *American School & University*. Volumen (4), pp.18-20, April 2015.

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid, Horas y Horas. Recuperado de; http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf Pp.13-38.

Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario oficial de la República, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Martínez-Guzmán, Antar & Prado, Marco Aurelio (2015). Psicología e Identidades Transgénero en el contexto Iberoamericano. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 7-13. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1318>.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência&SaúdeColetiva*, 17(3), 613-619.

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2015). XVI. Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile. Historia anual. Historia anual de las personas LGBTI Disponible en : <http://www.movilh.cl/documentacion/2016/informe/XLV-informe-de-DDHH-2015.PDF>

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Ovejero, B. y Pastor J. (2001). La dialéctica de saber poder de Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela
- Palomero Pescador, J., y Fernández Domínguez, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 19-38.
- Rocha, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de educación*.
- Rocha, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*. Recuperado de; http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003496902009000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- San Martín D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio* Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/mobile/41/santander.html>
- Serret, E. (2009). La conformación reflexiva de las identidades trans. Universidad Autónoma Metropolitana. Chile
- Taylor S. & Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Buenos Aires.

- Todo Mejora (2016). Un desafío para todos. El Bullying homofóbico es universal.
- Todo Mejora (2016). Experiencias de niños, niñas y adolescentes Lesbianas, Gays, Bisexuales, y Trans en establecimientos educacionales.
- Warner, M. (2012). Público, públicos, contrapúblicos,. México city: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2015). El Bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación.
- UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos Fondo de Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valeria, F. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctico de (hetero) normalización. *Revista: Trabajo Social, Número Dieciocho*.
- Valles M. (2007). Entrevistas Cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación, Serie Documentos de Trabajo, No. 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires.

Anexo 1.

Guion de Entrevista

1. Entorno al establecimiento:

- a. Tradiciones. Recuerdas cuales y como eran las tradiciones en tu colegio
- b. Características del colegio. ¿Cuéntame cómo era tu colegio?
- c. ¿De qué hablaba el himno de tu colegio? ¿Te acuerdas?
- d. En cuanto a los valores. ¿Qué valores aprendiste en el colegio? ¿Qué valores se transmitían?
- e. ¿De qué te acuerdas de los reglamentos de tu colegio? Por ejemplo, sobre la vestimenta. ¿Había diferencias entre hombres y mujeres?
- f. ¿En tu colegio había algo así como un “jeans day”? ¿Cómo iban vestidas las personas ese día? ¿Qué pasaba ese día? ¿Cómo ibas tú?
- g. ¿Cuáles eran las sanciones en el colegio cuando no se cumplía algo del reglamento? ¿Te pasó a ti?
- h. Preguntemos sobre el currículo: académico y el extra programático (TALLERES).
- i. ¿Qué piensas tú que esperaba el colegio de ti, de ustedes? ¿Qué expectativas tenían de ustedes?
- j. ¿Cumplías tú con las expectativas del colegio sobre ti?
- k. ¿Tenías compañeros Gays, Lesbianas, Trans, Bisexuales, ¿Intersexuales? ¿Cómo se relacionaba el colegio con ellos? ¿Los profesores? ¿Los pares?
- l. ¿Cómo eran los espacios en tu colegio? ¿Cómo se distribuían el espacio los estudiantes?

2. Vivencia Subjetiva:

- a. ¿A cuántos colegios asististe en tu etapa escolar? ¿Solo si responde a más de 1 → Debido a que.

Si hacemos un breve recorrido histórico de tu trayectoria en la escuela...

b. ¿Cómo fue tu paso por la educación básica? ¿Por qué?

c. ¿Era jornada media o completa?

3. Actores de la comunidad educativa:

d. ¿Quién era tu apoderado?

e. Según lo que recuerdes ¿Qué características podrías mencionar de ti, en esta etapa?

f. ¿Cómo era la relación con tus profesores? ¿Con tus compañeros? ¿Directivos?

g. En el caso de haber pertenecido a un colegio de un solo sexo ¿te gustaba asistir al colegio en el que estabas? ¿Te hubiese gustado ir a un colegio mixto?

h. ¿Recuerdas alguna situación en particular que haya influido o marcado tu vida en este proceso?

j. ¿Recuerdas algunas situaciones que hayan influido o marcado tu vida en este proceso?

k. ¿Me podrías mencionar alguna persona que fue importante para ti dentro del colegio? ¿Por qué?

l. ¿Recuerdas con quienes te juntabas? ¿Qué características tenían?

m. ¿A qué se dedicaban en los recreos?

n. ¿Existían grupos muy marcados dentro del colegio y de tu curso en particular?

Ñ. En caso de que haya pertenecido a alguno. ¿Cómo podrías definir tu grupo?

o. ¿Podrías mencionar alguna persona que fuese conflictiva? ¿Por qué?

p. ¿Cuáles eran los motivos de las peleas en tu curso?

q. ¿Cómo te sentías en tu colegio? ¿Por qué?

r. ¿Qué cosas te gustaban y no de tu colegio? ¿Por qué?

2. Vivencia en relación a la norma y el control:

a. ¿Tu apoderado seguía siendo el mismo?

b. ¿Cómo era tu relación con tus profesores? ¿Con tus compañeros? ¿Directivos?

c. ¿Te sentías identificado con tu colegio?

d. ¿Alguna vez tuviste un problema en el colegio? ¿Cuál? ¿Por qué?

e. ¿Existían consejos de curso? ¿Que se abordaba en él?

f. ¿Recuerdas con quienes te juntabas? ¿Qué características tenían?

g. ¿que se dedicaban en los recreos?

h. ¿Podrías mencionar alguna persona que fuese conflictiva? ¿Por qué?

i. ¿Cuáles eran los motivos de las peleas en tu curso?

j. ¿qué te parecía el uso del uniforme? ¿Cómo te sentías al usarlo?

k. ¿cómo te sentías en los diferentes espacios del colegio? ¿Por qué?

l. ¿Te sentiste de alguna manera afectado o sancionado por las normas del reglamento?

m. Presenciaste o fuiste parte del bullying?

n. ¿Cómo te hacía sentir el cumplimiento de las expectativas de tu colegio?

ñ. ¿Pensaste algún momento en abandonar la escuela? ¿Por qué?

o. ¿Lo conversaste con alguien y/o qué medidas se tomaron al respecto?

p. ¿Recuerdas alguna anotación al libro? ¿Debido a que?

q. ¿Te citaron alguna vez a tu apoderado?

Pensando en la misma escuela, ¿Qué elementos del establecimiento logras percibir como favorecedores y/o perjudiciales para el sano desarrollo de tu formación académica?

Anexo 2

- Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del estudio:	Ex estudiantes transgénero: afrontamiento ante la heteronormatividad.
Patrocinador del Estudio / Fuente Financiamiento	Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez (UCSH). Escuela de Psicología/Dirección de Investigación.
Investigador Responsable:	Doctor Carlos Barría Román

- El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar -o no-, en esta investigación. Usted recibirá una copia del presente documento de consentimiento informado con las firmas correspondientes.
- Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al/la entrevistador/a.
- Este estudio está financiado **por la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.**

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Le hemos invitado puesto que consideramos que usted pertenece a la categoría de informante clave que esta investigación necesita, para cumplir el objetivo general del estudio. El propósito de esta investigación social es, conocer las vivencias subjetivas de adultos transgénero en su proceso escolar.

Creemos que usted nos puede ayudar a avanzar en nuestra investigación, con la información que nos pueda proporcionar a través de una entrevista. A su vez, quizás nos pueda ayudar a contactar después a otros posibles informantes claves para nuestra investigación.

DURACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación finalizará 2018.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

- Usted participará de una entrevista realizada por cualquiera de los siguientes 4 psicólogos miembros del equipo de esta investigación: Carla Aceituno, Christina Cruz, Carolina Gutiérrez y/o Daniela Soto, todas ellas son estudiantes de pregrado de Psicología, por lo que podrán guiar la entrevista de modo profesional, sin que esta signifique riesgo físico o moral alguno para usted.
- La entrevista durará alrededor de 50 minutos, y abarcará varias preguntas sobre su etapa escolar y su experiencia de haber estudiado en algún colegio tradicional chileno en la Región Metropolitana. Si es necesario, le pediremos si usted nos puede dar una segunda entrevista para completar la información que nos pueda entregar. Nuevamente usted podrá decidir libremente si volver a participar o no.

- La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.
- Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. Si usted lo desea, puede escuchar la grabación al finalizar la entrevista. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera. Si usted no se siente cómodo con algún tipo de pregunta, podrá señalarnos que no quiere hablar de ese tema y propondremos realizar otras preguntas para proseguir con la entrevista si es que usted está de acuerdo. También podrá retirarse o negarse a participar en cualquier momento sin ningún perjuicio para usted.

BENEFICIOS

Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información valiosa para el logro de los objetivos de esta investigación.

RIESGOS

Su participación no constituirá un riesgo físico o moral para usted o para terceras personas. En caso de que luego de esta entrevista, usted ve que es necesario consultar con algún psicólogo clínico, nosotros le facilitaremos algún contacto de nuestra red de psicólogos clínicos o le ofreceremos atención oportuna e inmediata en el Centro de Estudios y Atención Psicológica de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.

COSTOS

Su participación en esta investigación no le significará un costo monetario. No implicará ningún perjuicio para usted.

COMPENSACIONES

Su participación en esta investigación no será recompensada materialmente de manera alguna. Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación una vez que estos estén disponibles. Más adelante le explicamos el proceso de difusión de los resultados de esta investigación, donde usted será el primero en conocer el informe final de esta investigación que garantiza el anonimato de su participación y la confidencialidad del material proporcionado por usted tal como se explica a continuación.

ANONIMATO Y CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

Al participar en esta investigación se resguardará su identidad en todo momento. Bajo ninguna circunstancia será revelada su identidad. Conjuntamente a lo anterior, la información obtenida será cuidadosamente tratada para garantizar la confidencialidad. La entrevista será grabada y luego transcrita. El archivo de audio de la grabadora será borrado y la transcripción se almacenará en un computador con clave. Sólo los investigadores tendrán acceso a la información. Es posible que los resultados obtenidos en esta investigación sean presentados en publicaciones de revistas científicas y en conferencias científicas, sin embargo, en ningún momento su nombre será conocido, respetando siempre este principio de anonimato y confidencialidad que sigue los lineamientos éticos para la investigación de distintos organismos internacionales, así como se da cumplimiento también a la ley chilena 19.628 sobre la protección de la vida privada y sobre la protección de datos de carácter personal.

VOLUNTARIEDAD

Su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente. Si usted retira su consentimiento, la información obtenida no será utilizada.

PLAN DE DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Finalizando esta entrevista, le solicitaremos su correo electrónico, puesto que antes de cualquier tipo de difusión de los resultados de esta investigación, enviaremos a usted una copia del informe final de nuestro trabajo, para que usted pueda revisar el texto completo, en especial las discusiones y conclusiones del informe. Esperamos que los resultados de esta investigación signifiquen un beneficio para usted y para toda persona que haya experimentado una situación similar a la suya. A partir de este informe que usted conocerá, elaboraremos material para presentar en revistas científicas y en eventos académicos. En caso de requerirlo, usted podrá solicitar una reunión con cualquier miembro del equipo de investigación, para aclarar cualquier duda en relación al informe final de la investigación.

PREGUNTAS

Si tiene más preguntas, requiere mayor información o desea resolver algunas dudas en relación a los aspectos éticos y a los derechos como participante de esta investigación, se puede contactar con:

- Doctor Carlos Barriá Román. Responsable de la Investigación
 - Teléfono móvil: +569 98843594

Correo electrónico: carlos.barría@uss.cl