

## **REFERENCIA DEL CAPÍTULO:**

Puche Cabezas, Luis; Moreno Ortega, Elena y Pichardo Galán, José Ignacio (2013), “Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica”, en Moreno Cabrera, Octavio y Puche Cabezas, Luis (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*, Madrid: Egales: 189-265.

**Tercera parte:**

**ADOLESCENTES TRANSEXUALES EN LAS AULAS**

---

## ADOLESCENTES TRANSEXUALES EN LA ESCUELA. APROXIMACIÓN CUALITATIVA Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

Luis Puche Cabezas, antropólogo social

Elena Moreno Ortega, antropóloga social

José Ignacio Pichardo Galán, profesor de antropología social de la Universidad Complutense de Madrid

Este texto es fruto del prácticum fin de carrera que, bajo el título de “Transexualidad, adolescencia y educación”, se desarrolló entre enero y junio de 2009 gracias al convenio de prácticas existente entre el Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid y COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales de la Comunidad de Madrid). Este prácticum sirvió de plataforma para la realización de una investigación cualitativa sobre la realidad que viven las y los adolescentes transexuales en el ámbito educativo español<sup>90</sup>. Para COGAM era urgente contar con un estudio antropológico-social que desvelase las particularidades de esta invisibilizada realidad y que sirviese de base para el diseño de sus acciones educativas y divulgativas en materia de transfobia<sup>91</sup> escolar. Es por eso que la investigación se planteó desde el inicio en dos planos diferenciados: por una parte el de la descripción etnográfica y por otra el aplicado, que en nuestro caso se ha concretado en la elaboración de una serie de recomendaciones y propuestas de intervención en el ámbito educativo a partir de los resultados obtenidos. En este sentido, el formato de investigación adoptado se inscribe dentro del campo disciplinar de la antropología de orientación pública o antropología aplicada, que conecta la producción de conocimiento con las iniciativas de transformación social.

Los objetivos principales de la investigación han sido tres:

1. Analizar desde un punto de vista teórico la especificidad de la transexualidad como fuente de exclusión social, en especial en la institución escolar.
2. Acercarnos a la vivencia de los y las jóvenes transexuales en los centros educativos y detectar cuáles son sus principales apoyos y obstáculos, dándoles la voz.
3. Realizar, en colaboración con los y las informantes<sup>92</sup>, una serie de propuestas de intervención y acción para la mejora de su situación en la esfera educativa.

---

<sup>90</sup> La investigación estuvo dirigida por José Ignacio Pichardo Galán y en ella participó activamente, junto a los autores y autora de este artículo, Nerea Arana Baztán (Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad Autónoma de Madrid). A ella y a las personas que citamos a continuación queremos agradecerles sus aportaciones a este trabajo y el apoyo y entusiasmo mostrados a lo largo de todo el proceso de investigación y posterior redacción de este texto: Octavio Moreno, Kim Pérez, Eva Robledo, Aitzol Araneta, Jesús Generelo, Virginia Maquieira, Álvaro Pazos, Carlos Giménez, Isidro García, Dolores Martín, Sonia Fernández, Salvador Pulido, Lizethe Álvarez, Daniel Sainza, Adriana Reyes, Ana Toledo, Raquel (Lucas) Platero y todas las personas que han participado como informantes en esta investigación, de quienes tantas cosas importantes hemos aprendido.

<sup>91</sup> Denominamos transfobia a la aversión, rechazo o temor hacia las personas transexuales, la transexualidad, el transgenerismo y sus manifestaciones (Generelo y Pichardo, 2005: 15). La transfobia, como se verá, se manifiesta por medio del acoso, la marginación y la violencia (física, verbal y psicológica) que estas personas pueden sufrir en todas las esferas de la vida cotidiana. La transfobia se solapa en gran medida con la homofobia, de ahí que en muchas ocasiones hablaremos de homo-transfobia.

<sup>92</sup> Consideramos informantes a todas aquellas personas que han aceptado participar en la investigación aportándonos información sobre sus itinerarios vitales (especialmente su paso por la escuela) a través de

Para cumplir con el primer objetivo de la investigación (que se ha materializado en el marco teórico que sigue a esta introducción) hemos revisado las aportaciones en torno a la transexualidad, el sistema sexo/género occidental y la institución educativa realizadas desde la antropología social; también hemos explorado otros campos (la psicología evolutiva, las ciencias de la educación, la sociología, el derecho, el activismo) que nos han ayudado a iluminar diversos aspectos de esta realidad multifacética y a conectar la cuestión de las identidades sexuales y de género en la adolescencia con el ámbito educativo desde una perspectiva pluridisciplinar. Para dar cobertura a los otros dos objetivos de la investigación se ha realizado un trabajo empírico que ha incorporado algunas de las técnicas y herramientas metodológicas propias de la antropología social: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, conversaciones informales y observación participante (tanto en contextos físicos como virtuales).

Antes de continuar, nos parece necesario realizar algunas apreciaciones sobre la elección de la transexualidad como objeto de este estudio y exponer cómo la hemos entendido a lo largo del proceso de investigación y cuáles pensamos que son los límites de tal elección. Empleamos la categoría social, identitaria y médico-legal de transexualidad como forma de acotar el campo de estudio y de delimitar a los sujetos que han sido prioritarios en la recogida de datos, aunque sin perder de vista que, como se desprende de diversos estudios sobre acoso escolar homo-transfóbico (Meyer, 2009; Pichardo, 2009; Platero, 2010), son sobre todo las prácticas de género que transgreden la norma y no tanto las categorías de identificación (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad) las que desencadenan la sanción social. De ahí que ciertas personas que se definen como heterosexuales también puedan ser víctimas de acoso escolar homo-transfóbico debido a su expresión de género no convencional o al contagio del estigma que se produce al compartir espacios o amistad con personas que han sido etiquetadas como homosexuales (Generelo y Pichardo, 2005). En todo caso, nos parece acertada la elección de los y las adolescentes transexuales como sujetos prioritarios de la muestra porque, como veremos, en sus experiencias vitales aparecen condensados y llevados al extremo los diversos elementos que están presentes en todo proceso de acoso escolar por motivos de género y sexualidad: heteronormatividad, sexismo, dinámicas de poder y jerarquías entre los iguales, construcción de la masculinidad, estigma, violencia (psicológica, verbal y física), inacción del profesorado... A todos estos elementos hay que sumar otros que son específicos de los chicos y chicas transexuales: transgresión radical de los códigos vestimentarios y actitudinales, cambio de nombre y rol de género, y vivencia conflictiva de los espacios sexuados, entre otros. Centrar el foco en las vivencias, prácticas y discursos de las personas transexuales en el ámbito escolar nos ayudará a comprender procesos de exclusión que son compartidos (aunque en otros grados e intensidades) por un conjunto mucho mayor de chicos y chicas que, sin identificarse como transexuales, tampoco se ajustan a los modelos dominantes de sexo-género.

En el contexto español, se suele denominar transexual a aquella persona cuyo sexo anatómico de nacimiento no concuerda con su sexo psicológico (o identidad sexual) y que, por este motivo, adopta una serie de estrategias encaminadas hacia la adecuación física de su sexo psicológico. Con este objetivo, la persona hará lo posible por iniciar un proceso de tratamiento hormonal y a menudo también quirúrgico conocido como proceso transexualizador. Pero además, dada la estrecha ligazón cultural existente entre el sexo anatómico (es decir, la presencia o no de pene, testículos, vagina, ovarios, mamas) y la

---

cuestionarios, entrevistas y discusiones grupales. En nuestro caso, se ha tratado en su mayoría de adolescentes y adultos transexuales.

identidad de género del sujeto (es decir, el que sea considerado socialmente y se considere a sí mismo como hombre o como mujer), la identidad sexual se entrelaza con la identidad de género hasta el punto de volverse prácticamente indistinguibles<sup>93</sup>. Es por ello que las personas transexuales no solo buscan la congruencia entre su cuerpo y su sexo sentido sino que también protagonizan una ruptura con respecto a los roles de género que les han sido asignados en función de su sexo de nacimiento (desde las formas de vestir y caminar hasta los comportamientos y hábitos, tanto públicos como privados), con el objetivo de encajar de forma permanente en los moldes de masculinidad y feminidad socialmente legitimados; un objetivo, por otra parte, que las personas transexuales comparten con una amplia mayoría de la población. En este texto también nos vamos a referir a las personas transgénero; así se suele denominar en el contexto euroamericano a quienes experimentan una parecida inadecuación entre sexo anatómico e identidad de género pero resuelven su situación actuando principalmente sobre el rol social de género (vestimenta, nombre, hábitos sociales, actitudes) y no tanto sobre el cuerpo; en especial, evitan la cirugía de reasignación genital y a veces también la hormonación. El transgenerismo, que surge como concepto en EEUU, se asocia con actitudes críticas hacia el sistema sexual bipolar y hacia la medicalización de la transexualidad (Vartabedian, 2008), aunque a veces es usado como sinónimo de transexualidad. De forma más amplia e inclusiva, se emplea en determinados ámbitos la fórmula “persona trans” o “trans” a secas, que pretende sobrevolar las precisiones corporales y quirúrgicas y poner el acento en el tránsito, la transformación, la interpelación o la transgresión de los códigos de sexo/género normativos, al margen de los medios por los que se lleve a cabo (incluyendo a personas transexuales, transgénero y otras). Así la empleamos con frecuencia a lo largo de este texto.

Para evitar confusiones, aclaramos también otros dos términos que pueden inducir a error: travestismo y orientación sexual. El travestismo, tal y como se lo entiende en el contexto español<sup>94</sup>, se refiere a un cambio en la expresión de género (vestimenta, ademanes, etc.) sin que realmente exista una identificación interna y esencial con el nuevo género; se suele manifestar como un juego performativo de carácter puntual. Por último, lo que conocemos como orientación u opción sexual (homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad) se refiere a la orientación del deseo (por quién se siente atracción) y es independiente de la identidad sexual y de género, de modo que nos encontraremos a personas transexuales y transgénero que se consideran gais, lesbianas, bisexuales o heterosexuales, del mismo modo que ocurre con las personas no transexuales y transgénero.

Todos estos términos y categorías nos ayudan a delimitar la realidad de la que vamos a hablar en este texto y, en general, nos ayudan a entendernos en la vida cotidiana. Además, todos ellos han sido y son enarbolados políticamente en distintos contextos de lucha y reivindicación de derechos. Sin embargo, no hay que perder de vista que utilizar estos términos de manera acrítica nos puede llevar a categorizar identidades y situaciones vitales que exceden con mucho los estrechos márgenes conceptuales que se acaban de esbozar. Además de simplificar la realidad, este tipo de etiquetas corren el peligro de reificar aquello a lo que aluden, es decir, de limitar el mundo de lo posible legitimando tan solo un puñado de

---

<sup>93</sup> La Ley 3/2007, de 15 de marzo, *reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas*, recoge esta interrelación entre sexo y género y establece que la transexualidad (o “disforia de género” según el término clínico) es “la existencia de disonancia entre el sexo morfológico o género fisiológico inicialmente inscrito y la identidad de género sentida por el solicitante o sexo psicosocial, así como la estabilidad y persistencia de esta disonancia”.

<sup>94</sup> En otros países de habla hispana se entiende por travestismo algo parecido a lo que aquí hemos señalado como transgenerismo, aunque con peculiaridades socioculturales diferentes en función del ámbito geográfico en el que nos encontremos.

identidades unívocas, regladas y cerradas allí donde existen diversidad, plasticidad e intersección. Incluso el propio concepto de “identidad de género” nos parece problemático porque naturaliza y esencializa lo que no es sino un constructo social, que termina convirtiéndose en fuente y esencia de lo que el sujeto es (para sí y para los demás). Esta investigación, puesto que así nos fue planteada desde su arranque, ha buscado dar voz y reflejar la realidad de las y los adolescentes que se consideran a sí mismos como transexuales, de modo que ese será el término (transexualidad) más empleado a lo largo de este texto, aunque insistimos en que cualquier etiqueta debe ser meramente orientativa y muchas veces los propios sujetos contradicen con sus prácticas y discursos su propia adscripción identitaria. Además, especialmente en el caso de la infancia y la adolescencia, abogamos por vigilar atentamente la presión terminológica que ejercemos sobre los sujetos e incorporar propuestas como la que Kim Pérez realiza en su capítulo de este mismo libro: ella apuesta por el empleo de la expresión “variantes de género” como forma de referirnos e incluir “a muchas personas heterosexuales, homosexuales y transexuales que no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sexogénero que todavía nos domina”.

Los resultados de la investigación, que anticipamos en estas líneas, han puesto de manifiesto el enorme riesgo de aislamiento, discriminación y acoso escolar que corren los y las adolescentes transexuales, algo que comparten con todos esos “variantes de género” que ponen en cuestión el binarismo de sexo/género. Entre las consecuencias más extremas de la vulnerabilidad de estas personas están los episodios de violencia física y verbal y el subsiguiente abandono escolar en el que a menudo desembocan. Al mismo tiempo, no hay que perder de vista la violencia silenciosa que estos adolescentes soportan a lo largo de todo su proceso de formación, una violencia que no es posible cuantificar y que se apoya en estructuras de desigualdad socialmente muy arraigadas: entre ellas, adquieren especial importancia en el caso transexual la segregación espacial por sexos y la naturalización de los estereotipos y asignaciones de género que se ponen en acto tanto desde la escuela como desde otras instituciones de socialización (la familia, la iglesia, el mercado de trabajo, las leyes, los medios de comunicación, etc.). A la luz de estos resultados y tal y como estaba previsto en el diseño de la investigación, hemos elaborado junto con los y las informantes una serie de recomendaciones y propuestas encaminadas a prevenir y abordar la transfobia en sus diversas manifestaciones dentro y fuera del aula. Haremos especial hincapié en que la solución al problema no reside únicamente en formar e informar sobre la particularidad transexual a profesorado, alumnado y familias sino en transformar las actitudes y valores que se transmiten en la escuela en cuanto al género y la sexualidad y en flexibilizar la propia estructura binaria de sexo/género que impide que las y los adolescentes transexuales encuentren un lugar legítimo en el sistema educativo para su pleno desarrollo.

Este texto se organiza en cuatro apartados diferenciados. En el primero de ellos se exponen las bases teóricas que enmarcan la investigación, prestando especial atención a los análisis críticos sobre la desigualdad de género y el poder biomédico procedentes de la antropología social; también se abordarán aspectos relativos a la construcción de la identidad en la adolescencia y al acoso escolar, y se presentarán las bases legales vigentes en el Estado Español en relación con el objeto de este estudio. El segundo apartado se ocupa de los aspectos metodológicos así como de los valores y principios éticos que han estado presentes a lo largo de todo el proceso de investigación; en este apartado se exponen también las cuestiones prácticas del estudio: las fuentes, los actores, las técnicas empleadas y las dificultades encontradas. Los resultados de la investigación son presentados y analizados en el tercer apartado, donde a través de la voz de sus protagonistas se dará cuenta de las vivencias y problemáticas que afectan a los y las adolescentes transexuales en su paso por los centros

escolares. Concluiremos, en el cuarto apartado, con la formulación de una serie de propuestas para la acción que hemos dividido en dos niveles: un primer bloque con las propuestas que realizan nuestros informantes y un segundo bloque de recomendaciones y orientaciones realizadas desde la perspectiva antropológica.

## 1. MARCO TEÓRICO

Presentamos a continuación las principales líneas y referencias teóricas sobre las que reposa nuestro estudio al tiempo que damos respuesta al primer objetivo de la investigación: analizar desde un punto de vista teórico la especificidad de la transexualidad como fuente de exclusión social, en especial en la institución escolar. Hemos partido de los enfoques propios de la antropología social (especialmente de la antropología del género y de la salud, también de la antropología de la educación), aunque debido a la multidimensionalidad de nuestro objeto de estudio (el cruce que se produce entre adolescencia, transexualidad y escuela) también prestamos atención a otros campos disciplinares como la sociología, las ciencias de la educación, la psicología evolutiva, la biomedicina o el derecho. Tampoco olvidamos las reflexiones críticas realizadas desde los movimientos sociales en torno a la despatologización de la transexualidad y la inclusión de la diversidad de sexo-género en las escuelas. Este enfoque multidisciplinar entronca con el carácter holístico que caracteriza a la antropología social.

En primer lugar, ubicaremos la transexualidad en el sistema sexo/género occidental y esbozaremos una explicación crítica del modelo quirúrgico predominante, sin perder de vista algunas de las soluciones culturales que se le han dado al transgenerismo en otras sociedades. Seguidamente, puesto que la investigación se centra en adolescentes y se circunscribe al ámbito educativo, se problematizarán algunos de los planteamientos de la psicología evolutiva en relación al desarrollo de la identidad en la adolescencia y se dará cuenta de los procesos de acoso escolar (o *bullying*, según un anglicismo ampliamente extendido) de carácter homotransfóbico que afectan a las personas “variantes de género” que pueblan nuestros centros educativos. Finalmente, se hará un somero repaso por las bases legales sobre menores, transexualidad y educación vigentes en el Estado Español.

### *Sistema sexo/género, binarismo y diversidad cultural*

La antropología del género ofrece herramientas teóricas de gran utilidad para comprender “aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales” (Martín, 2006: 10). Esta rama de la antropología social nos dota, por tanto, de un marco idóneo para abordar el análisis de la transexualidad en la institución escolar y descifrar cómo los mecanismos de dominación y desigualdad que tienen lugar en la escuela están estrechamente ligados a los procesos individuales y colectivos de construcción de la identidad sexual y de género y, en última instancia, a la estructura jerárquica de género que se constituye como principio clave en la organización social.

El concepto de sistema sexo/género acuñado por la antropóloga Gayle Rubin (1986) constituye nuestro punto de partida teórico. Se trata de una herramienta conceptual que desvela los modos en los que, en cada contexto cultural, la materia biológica del sexo es convertida por las relaciones sociales de desigualdad en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para unos y otros individuos (Maquieira, 2005: 162). En nuestra sociedad, el sistema sexo/género imperante construye normas, representaciones y prácticas sociales atravesadas por un fuerte binarismo sexual (hombre/mujer) y balizadas por el (hetero)sexismo, sistema ideológico que impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres y de la heterosexualidad sobre cualquier otra opción sexual y afectiva. Se trata, además, de un sistema que opera en todos los ámbitos de la vida (tanto subjetiva como social) y que se apoya para ello en la naturalización de la desigualdad entre hombres y mujeres, generando la ilusión colectiva de que las diferencias anatómicas y fisiológicas están en el origen de las diferencias sociales, lo cual constituye “uno de los mayores logros de un sistema de desigualdad que se legitima biologizando aquello que pertenece a la estructura social” (Maquieira, 2010: 154). En este sistema binario y (hetero)sexista, que identifica dos sexos que se corresponden obligatoriamente con dos géneros y que no ofrece lugar para terceras vías o discontinuidades, las personas trans aparecen como una anomalía, de ahí el fuerte rechazo social al que tienen que hacer frente, particularmente severo en el ámbito escolar. No hay que perder de vista, sin embargo, que la “anomalía” ha sido parcialmente neutralizada en el contexto occidental gracias al modelo quirúrgico de transexualidad hegemónico que, como se verá, devuelve a través de la patologización (la consideración de las personas transexuales como enfermas mentales) el orden binario de los cuerpos y los géneros a los sujetos que podrían cuestionarlo (aun sin quererlo) de manera radical (Núñez, 2003). La regulación social, médica y jurídica de la transexualidad constituye un buen ejemplo de cómo nuestro sistema sexo/género permanece fuertemente anclado en las justificaciones biologicistas de las diferencias sociales y se sirve para su perpetuación de mecanismos sancionadores e instituciones diversas: la biomedicina, la institución educativa, las leyes, la familia, las normas tácitas de comportamiento social, el mercado de trabajo, los medios de comunicación, etc.

Desde una perspectiva histórica y antropológica no es posible entender este sistema de organización social que patologiza la transexualidad como un sistema universal, transhistórico y transcultural; bien al contrario, este sistema es producto de las sociedades occidentales modernas. Tal y como señala Vern L. Bullough en un artículo titulado *La transexualidad en la historia*, “en el pasado muchos individuos se las arreglaron para vivir como miembros de un sexo biológicamente diferente sin someterse a cirugía y de forma aparentemente feliz” (Bullough, 1998: 73). De modo que la transexualidad, tal y como la conocemos hoy día, es decir, pautada por la disciplina médica y ligada a la cirugía de reasignación genital, es un invento occidental muy reciente<sup>95</sup>. Se trata de una solución cultural, entre otras muchas posibles, a una realidad en la que intervienen factores biológicos, psicológicos y sobre todo socio-culturales. La antropología ha mostrado cómo en otros contextos culturales se han dado respuestas diversas e imaginativas a lo que aquí solemos entender de forma sumaria como transexualidad: se pueden citar a modo de ejemplo la institucionalización de un tercer sexo hermafrodita entre los indios navajo de Norteamérica (los llamados *nadle*) o la tradición dos-espíritus de los *xanith* omaníes, que permite al individuo adoptar un determinado estatus de género y despojarse de él varias veces a lo largo de la vida, desafiando así la noción occidental de que la identidad de género es inmutable (Bolin, 2003). El antropólogo español

---

<sup>95</sup> No es hasta los años 60 del siglo XX que el endocrino y psiquiatra Harry Benjamin utiliza el término “transexualidad” para describir un trastorno de la identidad sexual únicamente resoluble a través de la reasignación quirúrgica. Ver Martín (2004: 18).



Alberto Cardín (1984: 147-187) ha dado cuenta de la importante diversidad de grupos culturales que permiten la expresión de identidades de género que se sitúan más allá de la polaridad masculino/femenino.

Otro antropólogo español, José Antonio Nieto (2008), ha realizado un revelador análisis comparativo en el que desvela las similitudes y diferencias existentes entre el modelo occidental de transexualidad y el caso de los/las *hijras* de la India actual; a través de esta comparativa, Nieto clarifica el carácter culturalmente construido de ambos modelos, alejándolos de todo esencialismo. Como los *nadle* americanos y los *xanith* omaníes, el colectivo *hijra* también se sitúa más allá de la polaridad hombre/mujer creando espacios diferenciados identificables con un tercer sexo/género. Aunque a menudo se suele considerar, de una forma superficial, que *hijra* es sinónimo de transexual, Nieto argumenta que no existen verdaderas semejanzas entre la transexualidad y el tercer sexo/género constituido por los/las *hijras*. Para empezar, este colectivo indio vincula en todo momento la extirpación genital que practica (de testículos y/o pene, ya que se trata de varones o intersexuales<sup>96</sup> en origen) a una concepción religiosa del mundo: veneran a la diosa hinduista Bahuchara Mata, a la que se asocia con el transgenerismo, y articulan su experiencia vital alrededor de los rituales dedicados a esta deidad. Además, tras la extirpación genital que se suelen efectuar no se someten a una intervención de reconstrucción vaginal (o vaginoplastia), dado que los/las *hijra* reclaman para sí una identidad de género a medio camino entre lo masculino y lo femenino. Es por ello que Nieto insiste en que “su principal rasgo distintivo no sólo se aparta de dicotomías corporales y binarios discursivos, sino que también se posiciona en una reivindicación de su existencia no emparentada con la dualidad de género, [la cual] se manifiesta en el mismo instante de que su estatus de personas *entre sexos* es reclamado censalmente” (Nieto, 2008: 99). Esta posición intermedia de los *hijra*, que es visibilizada en el espacio público y que llega a ser enarbolada políticamente como distintivo social, les confiere la contradictoria condición de marginados sociales y de sujetos dotados de un cierto poder: por un lado son víctimas de la intolerancia del Estado hacia toda forma de variante sexual; por otro, existe la creencia de que la emasculación sacralizada que se les practica les libra de todo deseo sexual y les convierte en ascetas, colocándoles en una alta posición dentro del sistema de creencias hindú (aunque este ascetismo, en la práctica, corre en paralelo del ejercicio cotidiano de la prostitución). El lenguaje transgresor por medio del que se expresan, además, les convierte en agentes perturbadores para el poder, por ser capaces de cuestionar las ideologías dominantes sobre el género y la sexualidad a través de sus interacciones diarias con la gente en la calle. Retomaremos la comparación intercultural de Nieto en el siguiente apartado a propósito de la cirugía de reasignación genital.

De nuevo en el contexto occidental, y a diferencia de las evidencias etnográficas citadas hasta aquí, el carácter problemático de la transexualidad en nuestras sociedades depende directamente de la creencia en dos únicos sexos (biológicos) que se corresponden con otros dos géneros (sociales) también únicos y opuestos entre sí. El discurso estructuralista de la antropóloga francesa Françoise Héritier (1996), por ejemplo, es perfectamente representativo de este paradigma binario: para ella, del “invariante” que es el dato universal de orden biológico, esto es, de la existencia de dos sexos, se deriva una lógica dualista sobre la que se asienta lo que la autora denomina la “valencia diferencial de los sexos”: la noción abstracta y

---

<sup>96</sup> La intersexualidad o hermafroditismo alude a una indeterminación o ambigüedad genital (también genética o gonadal) que hace problemática la asignación de un sexo definido para el bebé en el momento de su nacimiento. En el contexto occidental, la intersexualidad se considera una anomalía anatómica/fisiológica y la medicina ha establecido protocolos de asignación del sexo “verdadero” para el bebé diagnosticado como intersexual (Gregori, 2006).

universal de diferenciación entre lo idéntico y lo diferente, el hombre y la mujer. Terceras y cuartas posibilidades serían imposibles por impensables, si seguimos a Hérítier. Y ello aun cuando en la literatura etnográfica encontramos terceros sexos institucionalizados, como se ha visto, y en los textos médicos constan hasta cinco sexos diferenciados, tal y como explica Anne Fausto-Sterling en “Los cinco sexos” (1998), teniendo en cuenta que los distintos estadios de hermafroditismo (o intersexualidad) son tan naturales y biológicos como los polos hembra-macho culturalmente legitimados.

Laqueur (1994) nos advierte de que el dualismo sexual occidental, que domestica esta diversidad anatómica que ofrece la naturaleza, es un artefacto de la modernidad nacido en torno al siglo XVIII al calor de los saberes científicos y especialmente en el seno de la biomedicina<sup>97</sup>. A partir de entonces, se empieza a producir lo que Michel Foucault denominó “la medicalización de lo insólito”, una nueva forma de poder que se ejerce no ya sobre los pueblos sino directamente sobre los cuerpos, y bajo la cual “las rarezas del sexo dependen de una tecnología de la salud y lo patológico” (Foucault, 1995: 58). La naturalización de las adscripciones de género, indisolublemente ligadas al sexo anatómico, se apoya en esta medicalización. Ante la duda anatómica (que se da en el caso de los bebés intersexuales) corresponderá al experto en medicina desvelar el “sexo verdadero” que ha escogido la naturaleza para la persona y al cual, por consiguiente, la sociedad debe exigirle que se atenga sin fisuras (Foucault, 2007: 13). En este proceso de control biomédico sobre los cuerpos y sobre las subjetividades, la anatomía genital se configura como el receptáculo de la identidad más profunda y estable de la persona: ser un hombre o ser una mujer delimita y limita el resto de los rasgos de identidad posibles en la persona así como su posición en el entramado social. Paralelamente a esta segregación biologicista por sexos se construyen otras segregaciones dicotómicas: lo productivo y lo reproductivo, lo público y lo privado, lo asalariado y lo gratuito (el trabajo doméstico, los cuidados, la afectividad), sentándose las bases sobre las que se apoya la “ciudadanía laboral sexuada” propia de los Estados modernos (Mestre, 2008). Una organización socio-económica plenamente vigente en nuestros días y en la cual el control sobre los sujetos a través del sistema sexo/género sigue desempeñando un papel central. De ahí la enorme pujanza de la transfobia en nuestras sociedades, que aunque se presentan como formalmente igualitarias siguen castigando sistemáticamente a las personas trans por medio de mecanismos diversos: la discriminación laboral, el acoso escolar, las dificultades para el acceso a los servicios sanitarios específicos y otras formas de violencia física, simbólica e institucional (Council of Europe, 2011) entre las cuales se encuentra la patologización de la transexualidad que abordaremos a continuación.

### ***Medicalización de los problemas sociales, biolegitimidad y transexualidad***

Los estudios de antropología de la salud (o antropología médica) arrojan luz acerca de la incidencia de nuestro sistema médico en la conformación de identidades y prácticas sociales. En occidente y, debido a la globalización, también en otros contextos no occidentales, la medicina y la biotecnología han introducido transformaciones importantes en las vidas de las personas (en su reproducción, en sus necesidades cotidianas, en su alimentación, en sus modelos de belleza, en sus hábitos de consumo) y en las formas de organización social, algunas de las cuales se perfilan como problemáticas desde un punto de vista político y socioantropológico. Una de esas dimensiones problemáticas que se derivan de la profunda medicalización de nuestras sociedades (y que está estrechamente conectada con la cuestión

---

<sup>97</sup> A través del término *biomedicina* establecemos una distinción entre el sistema médico occidental (al que se denomina biomédico) y otros sistemas médicos existentes en el mundo.

transexual) es la progresiva tendencia a abordar los problemas sociales desde las técnicas biomédicas y desde el discurso sanitario y biologicista antes que desde las ciencias sociales y la crítica política (Menéndez, 2002). Michael Taussig (1995) ha señalado cómo la biomedicalización de la sociedad favorece la cosificación de las relaciones sociales problemáticas y su conversión en datos biológicos “objetivos” que pueden (y deben) ser manipulados con ayuda de la técnica biomédica. Y así, siguiendo a Taussig, “los valores definitivamente políticos, ocultos bajo la apariencia de constructos técnicos, se mantienen inmunes a toda crítica, estampados con la autoridad del hecho científico duro e impenetrable” (Taussig, 1995: 135). La biología y la biomedicina han ido ganando legitimidad al tiempo que la acción propiamente política la perdía; Lewontin ha llegado a afirmar que, a día de hoy, “para cada militancia hay una explicación biológica apropiadamente confeccionada que la priva de su legitimidad” (citado en Menéndez, 2002: 179). Y ello pese a que esta biologización de la diversidad social y de sus luchas a menudo se justifica sobre la base de estudios enormemente sesgados y de escaso rigor científico, como ha señalado Maquieira para el caso de la desigualdad de género (2010: 154). Núria Gregori incide sobre esta cuestión y la relaciona con la transexualidad en el texto que firma para este libro.

La antropología médica crítica lleva ya tiempo llamándonos la atención sobre esta sociedad en expansión en la que lo orgánico comienza a pesar más que lo social, y en la que el cuerpo individual enfermo merece más atención que el cuerpo social aquejado de expolio, pobreza y/o exclusión: es el triunfo de lo que Didier Fassin (2000) denomina “biolegitimidad”. Para este autor, en nuestros días se ha impuesto una “lógica humanitaria” que otorga mayor relevancia a la vida biológica (aquella que puede enfermar y morir) que a la vida en sociedad. Tal “biolegitimidad” habría dado lugar a una sustitución de la *moral* por la *salud*. Así, en la gestión internacional de los llamados “problemas humanitarios”, se estaría desplazando el foco de atención desde las estructuras de desigualdad, violencia, expolio y pobreza hacia el sufrimiento de los cuerpos enfermos y/o desnutridos (que deben ser sanados), lo cual estaría contribuyendo a eludir todo compromiso profundo y a largo plazo por parte de los organismos internacionales con las comunidades maltratadas por la enfermedad y la muerte, según una lógica propiamente neoliberal. Esta misma lógica también estaría actuando, aunque en otro nivel, para el colectivo transexual, cuyos derechos civiles, arduamente conquistados, son el resultado de (y pasan necesariamente por) la patologización y la medicalización de sus cuerpos y de sus mentes. En este sentido, de nuevo, es la patología y no el reconocimiento de la desigualdad generada por la transfobia la que ofrece el sostén para la obtención de la protección legal y el reconocimiento social (Missé y Coll-Planas, 2010).

Desde el modelo biomédico se define la transexualidad como una enfermedad que se diagnostica como “disforia de género” y desde las instituciones se reconocen los derechos de los y las transexuales en base a dicha concepción. La persona transexual se ve atrapada en las redes de la medicalización cuando es diagnosticada como enferma mental, enfermedad que requiere de un proceso transexualizador para ser tratada. No es infrecuente que el paciente/cliente<sup>98</sup> transexual, en su interacción con el médico, se vea obligado a acatar unos principios diagnósticos y de tratamiento con los que puede no coincidir e incluso estar en desacuerdo con el fin de que le sirvan de cobertura para el estatus legal que desea conseguir (a través del cambio de nombre y sexo civil). La relación interactiva directa entre el profesional

---

<sup>98</sup> Tanto en España como en otros lugares, el “paciente” transexual es también un cliente altamente codiciado por los profesionales médicos. Aunque en algunas comunidades autónomas españolas existe la cobertura pública del proceso transexualizador, sigue siendo importante el peso de la medicina privada en la atención sanitaria que solicitan las personas transexuales (por cuestiones de rapidez, proximidad geográfica, desconocimiento o desconfianza hacia el sistema público, preferencias personales, etc.).

de la medicina y el “paciente aquejado de transexualidad” deviene así el eslabón fundacional de un proceso que, a manera de círculo vicioso, propiciará ulteriormente el marco conceptual médico y su amarre institucional (Nieto, 2008).

Lo que nos interesa señalar aquí es que el modelo medicalizado de transexualidad es una construcción sociocultural y que, por tanto, es susceptible de crítica y transformación. Volvamos por un momento a la comparación intercultural planteada por Nieto (2008) entre los/las *hijras* de la India y la transexualidad occidental. Para este autor, uno y otro modelo son culturales, si bien lo *hijra* concentra su significación en el dominio de lo simbólico mientras que el transexualismo occidental, además de estar atravesado por símbolos, encuentra su sentido más profundo en la biomedicina y toda su panoplia tecnológica. No obstante, para Nieto no existe brecha ontológica entre el carácter religioso *hijra* y el carácter técnico de la transexualidad occidental, puesto que la legitimidad social otorgada a la biomedicina en nuestra sociedad se basa, también, en lo que no es sino una *creencia* ciega en las posibilidades transformadoras de la tecnología. Esta “religión” o “brujería” de la técnica, como la denomina Nieto, estaría teniendo dos efectos destacables, uno de carácter individual y el otro colectivo. En primer lugar, la promesa tecnológica realizada por el médico-Dios a sus pacientes transexuales ha contribuido a generalizar una *necesidad vivida* de cirugía por parte de las personas trans, necesidad que suele ir acompañada de la aversión hacia su propia genitalidad desde edades tempranas. La posibilidad del “cambio de sexo” ha influido de manera decisiva en la subjetividad de las personas transexuales, alterando por completo sus expectativas vitales y su horizonte de lo posible (Núñez, 2003: 232). Aunque pasar de un género a otro en un sistema bipolar como el nuestro no tendría por qué conllevar una operación de modificación genital, en el contexto occidental hemos restringido hasta tal punto la gama de opciones para hacerlo que el paso por la cirugía de reasignación se ha convertido en una “imposición oculta”, puesto que cualquier otra opción que incida sobre los roles de género y no tanto sobre el cuerpo (como el transgenerismo) carece de legitimidad social y está sometida a una violencia simbólica, y a menudo también física, que resulta disuasoria. Los procesos de violencia y acoso escolar que experimentan los y las jóvenes que transgreden con sus hábitos, su expresión y su aspecto físico los códigos de género normativos son buena prueba de ello. El segundo efecto del modelo técnico-quirúrgico de transexualidad es un efecto de carácter social y no ya individual: tal modelo ha ayudado a devolver al orden los desórdenes del género y a acallar su potencial poder cuestionador, ese poder que hace del colectivo *hijra* un agente molesto de reivindicación política en India: “la solución médica — explica Nieto— se convierte en un *tranquilizante social* que refuerza el sexismo y los fundamentos de la conformidad con los roles de género” (2008: 144).

La inactivación de lo político en favor de lo sanitario, por un lado, y el deterioro de la autonomía personal y colectiva derivado de la excesiva dependencia respecto del sistema biomédico<sup>99</sup>, por otro, son dos de las consecuencias negativas que habría traído consigo la hiper-medicalización de las sociedades modernas. Las personas transexuales encarnan de manera particularmente dolorosa esta doble dimensión. Es por ello que Nieto considera urgente realizar una crítica profunda del modelo quirúrgico y poner sobre la mesa que la transexualidad no debe ser entendida como una cuestión puramente médica sino, ante todo, sociopolítica, de modo que más que perfeccionar las terapias psicoanalíticas y quirúrgicas para el tratamiento del *síndrome* transexual “estaría bien ir pensando en la remodelación social del sistema dual de género”, cuya rigidez, al fin y al cabo, es la que está en la base del

---

<sup>99</sup> El concepto de *iatrogénesis social* descrito por Ivan Illich (1987) en su *Némesis Médica* alude precisamente a esta pérdida de la autonomía personal fomentada por la institución médica, que inhabilita a los sujetos para gestionar por sí mismos y al margen de la medicina sus procesos de malestar o enfermedad.

problema (Nieto, 1998: 155). La empresa puede parecer utópica, irrealizable, si depende únicamente de la crítica académica, pero no hay que olvidar que la hegemonía del sistema biomédico y su férreo control sobre muchos ámbitos de la vida no es capaz de impedir que se generen resistencias en quienes padecen las consecuencias perniciosas de dicho sistema (Taussig, 1995) y que estas resistencias se organicen. Muchas personas transexuales y transgénero, cada vez más, aun habiendo sido socializadas en el modelo quirúrgico, sufren en sus propios cuerpos la violencia de dicho modelo y la exteriorizan en forma de dudas, reflexiones y reivindicaciones que podrían contribuir a quebrar el monolítico cuerpo tecnológico-simbólico que las ata al hospital como única tabla de salvación (Coll-Planas y Missé, 2010). Personas que, como Moisés Fernández, se han dado cuenta de que “la plasticidad de la piel no depende del bisturí, sino de los significados y los valores que le otorguemos” (citado en Nieto, 2008: 150).

Esta crítica necesaria, sin embargo, no puede dar la espalda a la realidad. Es un hecho que a día de hoy muchas personas transexuales deciden voluntariamente someterse al proceso transexualizador y que, en una sociedad que impone la solución medicalizada, es necesario dar cobertura pública y de calidad a tal opción. Como explica Araneta en este mismo volumen, una parte del colectivo trans está luchando de manera pública por la despatologización de la transexualidad y argumentando las contradicciones inherentes al modelo quirúrgico, pero también proponiendo alternativas para conciliar las necesidades sentidas por las personas trans (en muchos casos médicas y quirúrgicas) con la lucha por el cambio de modelo. Aunar la crítica al modelo con la lucha por la satisfacción de las demandas sanitarias de las personas transexuales contribuye a abrir los horizontes de lo posible y caminar hacia un futuro en el que la vía médico-quirúrgica deje de ser una imposición<sup>100</sup> y pase a ser una opción más en la construcción identitaria de las personas transexuales.

Señala la socióloga Janet Chafetz que el sistema sexo/género dominante es el producto de “fuerzas socioculturales e históricas que han sido creadas y son constantemente recreadas por las estructuras y por los seres humanos y así potencialmente pueden ser cambiadas por la acción humana” (citada en Maquieira, 2005: 163). Este carácter de construcción histórico-social y la movilidad que le es inherente explican por qué la transexualidad ha experimentado un progresivo proceso de patologización que, además, ha sido regulado por leyes específicas en las últimas décadas, especialmente en Europa. Al mismo tiempo, y sobre la base de esta comprensión socio-histórica de la transexualidad, las palabras de Chafetz, junto a las de Nieto, Araneta y todas aquellas personas que claman por la despatologización, apuntan hacia un cambio en otra dirección; un cambio hacia un nuevo modelo de género y sexualidad verdaderamente igualitario, no correctivo y respetuoso con la diversidad humana. La actuación transformadora en el ámbito educativo que proponemos en este texto está animada por este compromiso de cambio, aunque reconociendo la complejidad del fenómeno y sin perder de vista la doble ambición que se señaló en el párrafo anterior: por un lado, el reconocimiento de las actuales necesidades e identificaciones subjetivas de las personas transexuales en un contexto de medicalización obligatoria y, por otro, la edificación de un nuevo modelo de género emancipatorio.

Junto al sistema sexo/género occidental y la patologización de la transexualidad, hay otras dos dimensiones fundamentales que se entrecruzan en los procesos de exclusión escolar que sufren las personas transexuales y sobre las que se hace necesario situar también nuestra

---

<sup>100</sup> Recordemos que la legislación vigente impone dos años de tratamiento médico como condición para acceder al cambio legal de nombre y sexo, lo cual, en la práctica, se traduce en una hormonación obligatoria que puede provocar esterilidad y que, por lo tanto, va en contra de los derechos reproductivos de las personas trans.

mirada: una de ellas tiene que ver con los procesos de construcción de la identidad en la adolescencia, la otra está relacionada con las lógicas del acoso escolar o *bullying*. Los dos siguientes epígrafes se ocupan de trazar algunas líneas generales en torno a estos temas.

### ***La construcción de las identidades sexuales en la adolescencia***

La adolescencia es un período vital ampliamente estudiado desde diversas disciplinas científicas, especialmente desde el ámbito de la psicología y, dentro de ésta, desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Como señala Checa (2003: 21), los manuales de psicología coinciden mayoritariamente en apuntar hacia la adolescencia como un período crítico en la vida del individuo. Dicha crisis se relaciona básicamente con los cambios físicos que se experimentan en este período, conocidos con el término de “pubertad”<sup>101</sup>, que conllevarían una serie de adaptaciones psicológicas conducentes a la conformación de una identidad y un autoconcepto coherentes con la propia persona. Desde la antropología social y desde la propia psicología se han problematizado el esencialismo y el biologicismo subyacentes en esta idea de la adolescencia como un periodo de transición y crisis entre la niñez y la edad adulta ligado únicamente a procesos de desarrollo fisiológico, apuntándose hacia su carácter de construcción sociohistórica y cultural (Santillano, 2009; Generelo, Pichardo y Galofré, 2008 ).

Ya en 1928, en su clásica etnografía sobre adolescentes samoanos, Margaret Mead (1985) se cuestionaba si la adolescencia era un periodo crítico por sí mismo o más bien la consecuencia de una serie de condicionantes culturales, aproximándose sus conclusiones a esta segunda afirmación. La célebre antropóloga observó cómo en la sociedad samoana el paso de la niñez a la edad adulta se producía a través de un *continuum* no necesariamente traumático ni crítico. El trabajo de Mead muestra la potencialidad de la etnografía en el cuestionamiento de las teorías psicológicas sobre las etapas del desarrollo del niño, ya que explica los cambios y adaptaciones que se producen en la edad adolescente desde interpretaciones sociales y culturales y no exclusivamente biológicas (Rice, 1999).

Las concepciones clásicas de la psicología evolucionista, por otra parte, sitúan a niños y niñas como seres incompletos en términos sociales y cognitivos, relegándolos al lugar de representantes pasivos de las generaciones futuras, algo que también ha sido criticado desde una perspectiva etnográfica (Jociles, Franzé y Poveda, 2011: 16). Ciertas ramas de la psicología reciente no han permanecido inmunes a estas críticas y han incorporado algunas de ellas, enriqueciendo y complejizando así sus acercamientos disciplinares a la infancia y la adolescencia. Algunos de los aspectos más relevantes que ha repensado la psicología en los últimos años son los siguientes: la centralidad de los condicionantes socio-culturales en la construcción de las experiencias de infancia y adolescencia, la capacidad de agencia de niños y jóvenes, y la consideración de las narrativas propias de los sujetos infantiles y adolescentes estudiados (Moreno, 2011).

Existe, no obstante, un amplio consenso entre especialistas en psicología en señalar la adolescencia, que se tiende a ubicar entre los 12 y los 18 años, como un período decisivo en la formación de la propia identidad, especialmente en lo que a la sexualidad se refiere. Con la pubertad aparece en la mayoría de los individuos una evidente diferenciación anatómica y fisiológica por sexos y, coincidiendo con este proceso, la sexualidad “se constituye como uno

---

<sup>101</sup> Proceso de maduración sexual que conlleva cambios tanto en el sistema reproductor como en el desarrollo de caracteres sexuales secundarios (Coleman y Hendry, 1985).

de los principales ejes conformadores de la identidad” (Checa, 2003: 19). Berger (2006) señala tres dimensiones fundamentales para la autodefinición sexual del individuo que entran en juego a lo largo de la adolescencia: la identidad de género, los roles de género y la orientación sexual; dimensiones que hemos incorporado a este trabajo.

En estos planteamientos de la psicología se tiende a establecer una correspondencia directa entre el yo y el cuerpo, que se conciben de forma universal como dimensiones congruentes, fijas y limitadas de la persona. Se trata de una perspectiva etnocéntrica que efectivamente refleja el modo en que se construyen las identidades normativas en nuestra sociedad aunque perdiendo de vista el anclaje de estos procesos en lo cultural. Como señala Henrietta Moore, los estudios antropológicos de los conceptos de algunos pueblos indígenas sobre el yo y la identidad “ponen en cuestión nuestra idea de la persona como una entidad bien delimitada y dotada de una esencia fija, y lo mismo puede decirse de nuestra pretensión de que el cuerpo es siempre la fuente y el lugar de la identidad” (citada en McDowell, 2000: 77). En nuestro contexto sociocultural estas pretensiones se cumplen al menos parcialmente: es en la pubertad cuando aparecen los conflictos identitarios relativos al género y se instala en los sujetos una presión social que les empuja hacia la conformación de una identidad delimitada y estable en consonancia con su anatomía sexual. Pero no hay que olvidar, como la antropología nos enseña, que el peso de los condicionantes socioculturales es enorme en estos procesos de conformación de la identidad.

La heteronormatividad y el binarismo de sexo/género se encuentran entre los más importantes condicionantes socioculturales que intervienen en la socialización de niños y adolescentes y que moldean sus identidades sexuales y de género adultas. El concepto de heteronormatividad alude al régimen político y social por medio del cual se impone la heterosexualidad como único punto de referencia y cómo único horizonte de lo posible, tanto para las relaciones sociales como para los símbolos y valores compartidos (sexuales, amorosos, religiosos, políticos, económicos, deportivos...). Como afirma Monique Wittig, “el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad en la que la heterosexualidad no ordenara no sólo todas las relaciones humanas, sino su producción de conceptos al mismo tiempo que todos los procesos que escapan a la conciencia” (Wittig, 2006: 52). Esta heteronormatividad, además, forma parte un sistema sexo/género que, como ya vimos, impone tanto un modelo binario de sexualidad hombre/mujer como unos roles de género enormemente estrictos (Rich, 1980; Butler, 2001; Welzer-Lang, 2002: 64; Warner: 1993, xxi). En consecuencia, desde que el bebé nace y es establecido su sexo biológico, se proyectan sobre él toda una serie de ideas y expectativas construidas desde el ideal simbólico social de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer, constructo cultural que el niño o niña tendrá incorporado a su llegada a la adolescencia (ver artículo de Félix López en este volumen).

Durante esta fase juvenil se refuerza el aprendizaje de las actitudes sociales y culturales relacionadas con el género: “es un periodo en que los hechos derivados de la expresión del género, así como la regulación social del comportamiento genérico son estrictos y estrictamente reforzados por personas significativas, incluyendo el grupo de iguales, amigos, profesores y familiares” (Takács, 2006: 31). Ciertamente, resulta fundamental en el desarrollo psicosocial y afectivo del adolescente este conjunto de individuos citados por Takács. Nuestro estudio ha revelado que en el caso de los chicos y chicas trans frecuentemente ocurre que las relaciones con estas personas (los iguales, las amistades, el profesorado y la familia) se tornan problemáticas y se convierten en fuente de exclusión y violencia.

Según el artículo *Epidemiología de la transexualidad en Andalucía, atención especial al grupo de adolescentes* firmado por miembros del equipo de la Unidad de Trastornos de Identidad de Género del Hospital Carlos Haya de Málaga (Esteva *et al*, 2006) y escrito, como su título indica, desde un enfoque biomédico, los niños manifiestan desde los 2 o 3 años su pertenencia a uno u otro género, mostrando ya desde esta edad signos de disconformidad sexo-genérica identificables con una posible situación futura de transexualidad. Se estima que estas manifestaciones persistirán en la adolescencia y edad adulta en una cuarta parte de los casos. Este dato implica que la mayoría de los niños y niñas (el 75%) que desde tempranas edades muestran un cuestionamiento de los roles de género impuestos socialmente no van a desarrollar en el futuro una experiencia de transexualidad, y que simplemente están mostrando rechazo ante unos mandatos de género que probablemente están limitado el desarrollo de experiencias y capacidades personales que en nuestra cultura se asignan al sexo contrario.

Los adolescentes transexuales y variantes de género en sentido amplio tienen que enfrentarse a grandes sentimientos de ambivalencia en lo que a la conformación de su identidad de sexo-género se refiere. En el estudio *Adolescencias y sexualidades minoritarias, voces desde la exclusión*, sus autores afirman a partir de las entrevistas realizadas que “es en la preadolescencia o en los primeros años de la adolescencia cuando comienzan a darse desajustes respecto a la norma, momento a partir del cual se inicia la construcción de la nueva identidad sexual. En este período el adolescente pasa por procesos de deconstrucción, trasgresión y construcción de la identidad”. Estos autores identifican asimismo cuatro etapas en el proceso de construcción de una identidad sexual no normativa: “ponerse un nombre, contacto social y encuentro con iguales, aceptación de la diferencia y decisión de revelar la identidad”, las cuales ni son consecutivas, ni afectan a todos los individuos del mismo modo (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008: 15). Los resultados de nuestra investigación, como se verá más adelante, también subrayan la importancia capital de estas cuatro etapas o dimensiones en la conformación identitaria del adolescente trans, cada una de las cuales se torna problemática y plantea conflictos para los que la institución escolar no ofrece respuestas.

La dificultad para acceder a información veraz sobre diversidad sexual y de género, la práctica inexistencia de alternativas al modelo quirúrgico predominante, la escasez de referentes positivos, la predominancia de estereotipos negativos, y, en general, la normativa heterosexista y binaria en que se socializan los chicos y chicas trans son factores que contribuyen a la vivencia de fuertes sentimientos de autorrechazo y culpabilidad que pueden llegar a desencadenar problemas serios de autoestima e incluso de salud mental.

Por último, queremos señalar que no todos los individuos terminan de construir su identidad sexual durante la adolescencia, pudiendo prolongarse este proceso durante la edad adulta y a lo largo de toda la vida. Del mismo modo, es muy frecuente encontrar adolescentes que no tienen clara su identidad sexual; Generelo, Pichardo y Galofré (2008: 17) se refieren a ellos como “adolescentes en cuestionamiento”. Estos procesos de indeterminación y cuestionamiento prolongado que se dan en la adolescencia ponen de manifiesto la enorme importancia de huir de las etiquetas en el trato cotidiano con adolescentes, de respetar sus búsquedas identitarias y de favorecer una educación verdaderamente inclusiva (tanto dentro como fuera de la escuela) en la que las identidades sexuales y de género no se den por supuestas ni se entiendan como entidades cerradas y definitivas.



## El acoso escolar de carácter homo-transfóbico

No son escasos los estudios sobre acoso escolar o *bullying* que se vienen realizando desde los años ochenta en el ámbito internacional (Europa y EEUU principalmente) y en la última década en el Estado Español. Su principal debilidad, a la vista de sus contenidos y enfoques, reside en que en la mayor parte de ellos se ignora la gran influencia que ejercen el sexismo, la homofobia y la transfobia en las relaciones de poder y dominación entre iguales que se dan en el contexto escolar. En su reciente monografía sobre esta cuestión (titulada *Gender, Bullying and Harassment*), Elizabeth J. Meyer (2009) realiza un detallado recorrido por las publicaciones que han venido a rellenar este hueco en los últimos años, con especial atención a los estudios anglófonos. Observamos, sin embargo, que dentro de este minoritario grupo de estudios son aún más escasas las investigaciones que dan el salto desde la mera constatación y explicación de los episodios particulares de homo-transfobia que tienen lugar en las aulas hasta su consideración como manifestaciones institucionales sistemáticas del sexismo y la heteronormatividad estructurales sobre los que se apoya la “cultura” escolar (De Palma y Atkinson, 2010). Platero (2010) ha constatado la misma invisibilización del acoso escolar homofóbico en los más recientes y ambiciosos estudios sobre *bullying* llevados a cabo en el contexto español, incluido el publicado por el Defensor del Pueblo y UNICEF (2006). Esta falta de reconocimiento de la especificidad de la violencia escolar homo-transfóbica lleva a considerar sus manifestaciones como episodios aislados, desconectados de las prácticas y procesos educativos cotidianos y, por tanto, despojados de la complejidad que les es propia (en la que se intersectan la violencia de género, la heteronormatividad, la competitividad propia de los sistemas escolares, la ausencia de sanciones específicas, los estereotipos sexistas y también de clase, etnia, capacidad, apariencia física, etc.). Pese a estas carencias, contamos con datos que nos ayudan a calibrar el hondo calado de esta realidad. Un informe realizado y publicado por la sección europea de la Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales, ILGA-Europe (Takács, 2006) sobre exclusión social señala a los jóvenes con sexualidades minoritarias como víctimas constantes de discriminación en casi todas las esferas de sus vidas, aunque se apunta hacia el contexto educativo como un lugar clave de dicha discriminación. La propia estructura de la escuela como un espacio fuertemente heteronormativo está en la base de tal fenómeno. El estudio firmado por Takács señala una serie de factores que se convierten en responsables de la exclusión escolar sufrida por muchos jóvenes LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans): ausencia de representación de individuos homosexuales y transexuales; ausencia en el currículum escolar de temas relacionados con la diversidad sexual y la identidad de género; desconocimiento en los centros educativos de la realidad LGBT; invisibilidad del colectivo; ausencia de modelos o referentes positivos; y ausencia de espacios seguros y de apoyo para estos jóvenes. Circunstancias todas ellas que con frecuencia llevan al adolescente a esconder su identidad u orientación sexual y a sufrir la violencia del entorno en forma de acoso escolar sistemático.

Proponemos entender esta violencia escolar recurrente a la luz de la definición que hace Maquieira del sistema de desigualdad de género como una *estructura* asimétrica de recursos y oportunidades. El énfasis de Maquieira (2010: 155) en lo estructural saca a la luz que “lo estructural no es algo causal, no es una cuestión de un momento, no es una coyuntura, no es algo esporádico; sino que supone comportamientos sociales arraigados, constricciones que subyacen a la organización social y a las prácticas colectivas reguladas por normas que se interiorizan subjetivamente”. En este sentido, entendemos que la regulación del sexo-género depende de un entramado institucional en el que la escuela ocupa un papel destacado y que

contribuye a la conformación de los roles de género dominantes. Bajo esta comprensión estructural, los procesos de acoso escolar que viven los y las adolescentes con sexualidades y expresiones de género minoritarias no pueden ser considerados como hechos aislados sino como piezas relevantes en la reproducción sistémica del género entendido éste como principio de desigualdad.

Los episodios de acoso escolar homo-transfóbico hay que situarlos, por tanto, en el seno de una red mucho mayor de violencia simbólica que troque la identidad de género desde la infancia y castiga (la mayor parte de las veces en silencio) toda transgresión de los códigos tácitos de comportamiento de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida cotidiana. La institución escolar, a su vez, entreteje en esta red sus propios mecanismos de exclusión y violencia. Como explican Ponferrada y Carrasco (2008: 7) retomando el análisis de la institución escolar realizado por Bourdieu y Passeron (1977), la violencia que se ejerce en las escuelas suele ser de carácter sistémico, puesto que circula entre los procesos y estructuras escolares y está presente en las relaciones de poder de la institución y en la relación de autoridad pedagógica. A menudo, esta violencia solo se hace evidente en ciertos sucesos que por sí mismos son inequívocamente indicadores de alarma, como depresiones, intentos de suicidio o duras agresiones. Estos indicadores son la punta de un iceberg que permanece sumergido la mayor parte del tiempo y que actúa por medio de una “violencia sistémica” invisible (en nuestro caso en forma de sexismo y homo-transfobia; en otros casos por medio de la xenofobia, el clasismo, el racismo) y de la que nadie se siente directamente responsable. Se podría decir que es la propia institución escolar la que crea las condiciones necesarias para que se den relaciones de violencia y oposición entre iguales y la que reproduce estas dinámicas (Ponferrada y Carrasco, 2008: 5-6).

Además, como han señalado diversos autores (Epstein y Johnson, 2000; Pescador, 2002; Meyer, 2009; Pichardo, 2009), las escuelas son ámbitos de importancia para la producción y regulación de las identidades sexuales y de género tanto dentro de ellas mismas como en el mundo exterior, lo cual da lugar a situaciones paradójicas, puesto que la escuela hace todo lo posible por prohibir las manifestaciones de la sexualidad o la heterodoxia de género por parte de alumnado y profesorado (así se observa en las normas explícitas e implícitas) y al mismo tiempo, “las manifestaciones de la sexualidad constituyen un importante recurso y una valiosa moneda de cambio en las relaciones diarias de la vida escolar” (Epstein y Johnson, 2000: 122-123). Este carácter problemático y ambivalente del sexo-género en la institución escolar, junto a la violencia sistémica ya reseñada, favorecen la eclosión del acoso escolar entre los iguales como forma de regulación espontánea de las conductas no normativas.

En este sentido, hay que recalcar la crucial importancia que en la adolescencia adquiere el grupo de iguales, algo que ha sido destacado desde la psicología pero también desde la sociología y la antropología. Como afirma Coleman (1985), el grupo de iguales ofrece un marco para el desarrollo de las destrezas sociales, resultando un elemento clave en la formación de la identidad. El grupo de iguales proporciona apoyo, actividades comunes, y permite el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al grupo. Ahora bien, todas las funciones positivas que desempeña el grupo de iguales pueden tornarse en una trampa para el adolescente que no es aceptado o es abiertamente rechazado, situándolo en una situación de gran desventaja. Diversos estudios (Takács, 2006: 33; Pichardo *et al.*, 2009: 92-93; Meyer, 2009: 19-22) demuestran la mayor incidencia de *bullying*<sup>102</sup> o acoso escolar en individuos

---

<sup>102</sup> También denominado maltrato entre iguales, se refiere a la conducta de persecución física y psicológica que realiza el alumno contra otro, generalmente en condiciones de inferioridad, al que elige como víctima de

LGBT. Según datos del estudio europeo coordinado por Takács sobre exclusión social de jóvenes LGBT al que ya se ha hecho referencia (2006: 47), un 61,2% de estos jóvenes se enfrenta a discriminación en la escuela. Tanto este estudio europeo como el estudio coordinado por Pichardo (2009: 77-78, 87-89) en dos municipios españoles, Coslada y San Bartolomé de Tirajana, ponen de manifiesto que los adolescentes trans enfrentan más desconocimiento y mayores actitudes negativas hacia su realidad que el resto de adolescentes en los entornos escolares.

Nos encontramos en todos estos casos con un tipo específico de acoso escolar, el acoso escolar por homofobia y/o transfobia, también llamado *bullying* homo-transfóbico, que siguiendo a Platero englobaría “aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores se sirven de la homofobia, el sexismo y los valores asociados al heterosexismo” (Platero, 2008: 73).

Entendemos homofobia como una actitud hostil hacia la homosexualidad y las personas homosexuales (Borrillo, 2001: 23). Pero no hay que perder de vista, como señala Pichardo (2009: 19-24), que la homofobia también irá dirigida “contra todas aquellas mujeres y, sobre todo, contra todos aquellos hombres que se salgan de sus roles de género”. Según este mismo autor, se pueden dar diversos tipos de homofobia: cognitiva (ideas y conceptos negativos sobre los homosexuales), afectiva (sentimiento de rechazo que surge en las personas ante la idea de interactuar con homosexuales) y conductual (comportamientos de aversión hacia personas homosexuales). También es posible distinguir entre homofobia externalizada (abuso hacia personas homosexuales) e internalizada (interiorización de mensajes y estereotipos relacionados con la homosexualidad que dificultan al propio individuo homosexual el reconocimiento saludable de su orientación sexual). En el caso de las personas transexuales del que trata el presente texto, la discriminación se asienta en lo que se conoce como transfobia o “aversión, rechazo o temor a las personas transexuales, la transexualidad y sus manifestaciones” (Generelo y Pichardo, 2005: 15) y comparte, en lo esencial, las mismas bases de sexismo y los mismos mecanismos de reproducción que la homofobia. Como detallaremos más adelante, homofobia y transfobia, y en especial su incidencia en el ámbito educativo, guardan estrecha relación con los rituales y prácticas de construcción del modelo de masculinidad dominante en nuestra sociedad.

Se podría decir que la transfobia cumple con una función social y pedagógica en el más nefasto de los sentidos: se trata de un mecanismo para reforzar la fronteras entre los sexos/géneros y clarificar, a través del rechazo y la violencia, lo que está permitido y lo que no lo está, los límites que hombres y mujeres deben abstenerse de traspasar si desean permanecer en la normalidad. Y estos límites tienen mucho más que ver “con su función pedagógica con respecto a los miembros considerados normales de la comunidad que con las personas a quienes sancionan” (Juliano, 2004: 12), es decir, que la utilidad social de la transfobia reside en el ejemplo correctivo que ofrece a la sociedad en general más que en el castigo concreto que inflige sobre la persona trans.

Estudios como los coordinados por Generelo y Pichardo (2005), Takács (2006), Meyer (2009), Platero (2007, 2010) y Pichardo (2009) ponen de manifiesto que las actitudes homofóbicas, transfóbicas y heterosexistas son una realidad en las escuelas, con el agravante

---

repetidos ataques; se relaciona con la ruptura de las relaciones de simetría y reciprocidad, que pasan a ser de dominio-sumisión (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002: 51).

de que dichas actitudes son muchas veces institucionalmente silenciadas o ignoradas, trasladando a la víctima del acoso la responsabilidad de mejorar su situación. Los y las adolescentes transexuales suponen un blanco especialmente sensible para este tipo de discriminación, pues a su edad y falta de recursos hay que unir que protagonizan lo que se considera como la más extrema trasgresión de los roles de género (Pichardo, 2009). Como se verá más adelante, esto conlleva graves consecuencias para estos chicos y chicas, que muchas veces, carentes de apoyo familiar, se ven sumidos en el aislamiento social y emocional; esto les puede llevar, por un parte, a esconder su identidad y omitir la búsqueda de servicios sociosanitarios que pueden serles de ayuda; por otra parte, puede provocarles problemas de autoestima y depresión. Según Mathy (citado en Takács, 2006: 30), entre los adolescentes transexuales se dan mayores tasas de pensamiento suicida e intentos autolíticos que entre los no transexuales (ya sean homosexuales o heterosexuales), dato que consideramos esencial subrayar.

Ante este estado de cosas, Platero afirma la urgencia de una intervención transformadora de la escuela por medio de “políticas activas que introduzcan la educación sexual en el currículo [y] que aborden los problemas específicos que causan tanto la homofobia como el sexismo en todos los ámbitos de la vida” (Platero, 2008: 81); voluntad transformadora que anima también este estudio.

### ***Bases legales***

Hasta aquí hemos repasado algunos de los condicionantes socioculturales que en nuestro contexto troquelan las identidades transexuales adolescentes como identidades problemáticas: el sistema sexo/género, atravesado por el binarismo y la heteronormatividad; el sistema biomédico como agente definidor de las identidades sexuales y de género; el propio concepto de la identidad entendida como esencia fija e inmutable; o la institución escolar como fuente de normatividad sexual y de género. Para finalizar con este marco teórico, en las siguientes líneas presentaremos las bases legales que inciden de manera directa en las vidas y posibilidades de cambio de las personas transexuales, especialmente las adolescentes, en el Estado Español.

La *Ley 3/2007 de 15 de marzo reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas*, conocida como “Ley de Identidad de Género” establece en España que la transexualidad es “una realidad social que requiere una respuesta del legislador, para que la inicial asignación registral del sexo y del nombre propio puedan ser modificadas, con la finalidad de garantizar el *libre desarrollo de la personalidad y la dignidad de las personas* cuya identidad de género no se corresponde con el sexo con el que inicialmente fueron inscritas” (énfasis añadido). Esta ley permite el cambio de nombre y sexo civil sin necesidad de cirugía de reasignación genital aunque sí que se establece la obligatoriedad de un diagnóstico de disforia de género y de, al menos, dos años de medicalización acreditada. Aunque esta ley ha supuesto un gran avance hacia la igualdad de oportunidades de las personas transexuales es necesario realizar algunas matizaciones, en especial en lo concerniente a los menores transexuales, en tanto que dicha ley especifica en su artículo primero como uno de los requisitos de aplicabilidad la mayoría de edad y la “capacidad suficiente”. La práctica médica es asimismo restrictiva en este sentido, ya que el artículo 156 de la ley orgánica 10/1995 del Código Penal establece la cirugía transexual a menores como un delito, no siendo válido el consentimiento otorgado por un menor de edad ni por sus representantes legales. De todo esto se deriva que ningún menor de 20 años podrá hacer uso

efectivo de la mencionada ley (hacen falta al menos dos años de tratamiento médico para acceder al cambio registral) si no es con permiso judicial, lo que normalmente implica además el apoyo familiar (García, 2009). Esta restricción en la edad mínima exigida en la práctica médica y reflejada en la “Ley de Identidad de Género” entra en discordancia con otras disposiciones jurídicas y éticas que tienden a reconocer la autonomía del menor maduro y el derecho al pleno desarrollo de su personalidad. Y resulta difícil pensar en el *pleno desarrollo de la personalidad* del menor al margen del reconocimiento social y legal del nombre y género reivindicados por él.

En esta misma línea, la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas con fecha 20 de noviembre de 1989, establece en su artículo 12 el derecho del niño a “expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”; y en su artículo 16 que “ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada”.

Dentro de nuestro marco jurídico, el artículo 162 del *Código Civil* establece limitaciones a la representación legal de los padres en “los actos relativos a derechos de la personalidad u otros que el hijo, de acuerdo con las leyes y con sus condiciones de madurez, puede realizar por sí mismo”. El derecho a la salud<sup>103</sup> y el derecho a la sexualidad son explícitamente mencionados como “Derechos de la Personalidad, y por tanto no pueden ser objeto de patria potestad en el caso del menor maduro” (Ogando y García, 2007: 878). La *Ley 1/1996*, de 15 de enero, de *Protección Jurídica del Menor* contempla a los menores de edad como “sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades”. El nuevo enfoque de la ley “consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos de los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos” (Del Pliego, Díaz y Alarcón, 2006: 3).

Ya en un terreno específicamente médico hay que situar la *Ley General de Sanidad* (14/1986, de 25 de abril) y la *Ley de Autonomía del Paciente* (41/2002, de 14 de noviembre). Esta última, en referencia al consentimiento informado por representación, en su artículo 9.3 expone que éste será necesario “cuando el paciente menor de edad no sea capaz intelectual ni emocionalmente de entender el alcance de la intervención. En este caso el consentimiento lo dará el representante legal del menor después de haber escuchado su opinión si tiene doce años cumplidos. Cuando se trate de menores no incapaces ni incapacitados, pero emancipados o con 16 años cumplidos, no cabe prestar el consentimiento por representación”. De esto se deduce “que la mayoría de edad médica se alcanza a los 16 años, y que para menores con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, es necesario establecer el grado de madurez en cada caso individual; la persona encargada de determinarlo ha de ser el médico” (Del Pliego, Díaz y Alarcón, 2006: 3).

En el terreno educativo, la LOE o *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de *Educación* hace mención en su artículo 2 a la orientación que debe guiar al sistema educativo: “al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”, lo cual va en la línea de

---

<sup>103</sup> De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la salud hay que entenderla como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (definición recogida de la web oficial de la OMS: <http://www.who.int/peh-emf/research/agenda/es/index.html>). El reconocimiento socio-legal de la identidad de género reclamada por el menor debe ser una exigencia, por tanto, para la salvaguardia de su salud, al margen de todo proceso patologizante.

las bases legales expuestas previamente. Debido a la pertinencia que para este trabajo tiene conocer la filosofía sobre la que se sustenta el sistema educativo español, se mencionan a continuación algunos de los principios de la educación expuestos en el artículo 1 de la mencionada ley: “a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación (...); c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. A todo esto hay que añadir la mención que en su preámbulo se realiza al “reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual”.

Finalmente, queremos destacar la iniciativa pionera que representa la *Ley Foral 12/2009*, de 19 de noviembre, *de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales* aprobada en la Comunidad Foral de Navarra y que está siendo replicada en otras comunidades autónomas del Estado Español. Esta ley integral, que busca dar garantías legales a las personas transexuales frente a la discriminación en los ámbitos de la salud, el trabajo y la educación, hace mención expresa a la atención sanitaria a menores transexuales y consagra uno de sus capítulos fundamentales al “Tratamiento de la transexualidad en el sistema educativo”. En este capítulo se plantea el objetivo de “asegurar que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de identidades de género”; asimismo, se establece la adopción de “todas las medidas apropiadas, incluyendo programas de educación y capacitación, para alcanzar la eliminación de cualquier discriminación basada en identidad de género” en las escuelas (art. 13) y se da respuesta a una de las principales demandas del colectivo en relación con la institución educativa, que tiene que ver con el cambio de nombre y sexo en los documentos públicos del centro escolar y en el trato cotidiano: “se establecerá un procedimiento reglamentario que posibilite que haya personas transexuales que cuenten con documentación administrativa de forma transitoria en centros escolares, servicios sociales y sanitarios, que pueda ayudarles a una mejor integración durante el proceso de transición, evitando situaciones de sufrimiento o discriminación innecesarias”.

En este marco legal, pese a sus contradicciones y carencias, se establece con claridad que las personas transexuales menores de edad no pueden ver vulnerados sus derechos fundamentales ni deben sufrir ningún tipo de perjuicio en su formación como ciudadanos activos y plenamente participativos. El derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la salud, entendida ésta como un completo estado de bienestar físico, mental y social (de acuerdo con la OMS) exige una revisión de los límites que se imponen a los menores de edad para el ejercicio de estos derechos, especialmente los relativos al cambio de nombre y sexo civil<sup>104</sup>. En materia educativa, por último, los principios que se exponen en la LOE, así como su ampliación para el caso de las personas transexuales en la ley de la comunidad navarra, obligan a tomar medidas efectivas y visibles encaminadas a la transformación de nuestro sistema educativo en un lugar seguro para el alumnado cuya identidad sexual y de género no se ajusta a la norma.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ÉTICOS

---

<sup>104</sup> Sin perder de vista que la patologización de la transexualidad y la medicalización obligatoria como vías para la obtención de la rectificación registral del sexo y el nombre constituyen una forma más de violencia transfóbica, especialmente en el caso de los menores.

## ***Metodología de aplicación***

El marco teórico-crítico y legal que se ha presentado hasta aquí no solo ha determinado nuestras elecciones conceptuales y el enfoque antropológico de esta investigación sino que también nos ha conducido a una determinada metodología de trabajo. Desde el inicio del proceso investigador tuvimos en cuenta, por una parte, el planteamiento de partida de COGAM sobre lo que esperaba de una investigación como esta; por otra parte, asumimos las implicaciones de un marco teórico que incide en la crítica a los modelos dominantes y que nos insta, en consecuencia, a la transformación social. Junto a ello, parecía obvia la necesidad de una investigación realizada al margen del activismo que aportase una información contrastada y matizada sobre la situación de los adolescentes trans en el ámbito educativo. Con todo su repertorio de técnicas cualitativas, su amplio bagaje en la transformación e intervención sociocultural y su capacidad de aproximación empática a los grupos sociales, la antropología social de carácter aplicado se ajustaba por entero a estos objetivos. Desde esta posición metodológica, hemos podido abordar un estudio no solo teórico sino también práctico realizado mano a mano con las personas transexuales y orientado a la transformación: junto a la descripción de la situación que viven en la actualidad las y los adolescentes transexuales a su paso por la escuela, nuestro objetivo práctico ha sido la redacción de una serie de propuestas encaminadas a prevenir y abordar la discriminación y el acoso escolar que son recurrentes en estas experiencias vitales.

Hemos utilizado como referente metodológico el modelo de investigación que Willigen (1986) denominó Investigación-Acción Participativa, que combina la investigación social con su potencialidad transformadora. De acuerdo con este modelo, el papel del antropólogo debe consistir en definir el problema de investigación a partir de la demanda de un grupo (así como las posibilidades de cambio y el establecimiento de los elementos susceptibles de acción) y a partir de aquí establecer unos objetivos con la participación del grupo; objetivos abiertos a la retroalimentación continua a lo largo de un proceso de investigación que se plantea como interactivo. En nuestro caso, y siguiendo a Willigen, tras definir a partir de la demanda de COGAM el problema de investigación (qué elementos caracterizan el paso por la escuela de los y las adolescentes trans) hemos trabajado para “descubrir problemas de la comunidad y para identificar soluciones potenciales, con una continua retroalimentación entre sus subprocesos científico y comunitario” (1986: 59). Esta filosofía de investigación nos ha conducido a generar espacios de colaboración con las propias personas transexuales (adolescentes y adultas) en los que fueran ellas quienes tomaran la palabra y formularan sus propias demandas, recomendaciones y propuestas para la transformación de la escuela. A través de la publicación de sus propuestas y de las nuestras (al final de este texto), esperamos contribuir a informar a los agentes implicados en el funcionamiento del sistema educativo (profesorado, alumnado, familias) así como a las instituciones educativas a la hora de tomar sus decisiones e implementar sus programas, puesto que como afirma Teresa San Román, la antropología con vocación pública trabaja “para ayudar a establecer una comunicación, para buscar, en la medida de lo posible, la equidad que permita que los objetivos de los sujetos sobre los que se interviene estén presentes, para ayudar a su concreción” (San Román, 2006: 397). Este ha sido el espíritu que nos ha movido a lo largo del proceso de investigación.

## ***Sistema de valores***

Nuestra opción metodológica se desarrolla necesariamente con una explicitación de valores. No solo es necesario conocer y desvelar los valores de las personas con las que se trabaja

(algo de lo que la antropología se ha encargado tradicionalmente) sino también los del científico social que se integra en el equipo de acción-participación. Willigen establece dos valores que deben impregnar el trabajo antropológico y que los autores y la autora del presente trabajo hemos incorporado: la verdad que legitima la acción antropológica como científica, en tanto que “queremos seguir siendo científicos y no propagandistas” (Willigen, 1986: 63), y la libertad de los individuos y grupos con quienes se trabaja, respetada a través del ofrecimiento de múltiples alternativas de acción y la aceptación de sus decisiones. Junto a estos valores transversales, exponemos a continuación los valores específicos que nos han movido a lo largo de la investigación:

- **Respeto por la diversidad sexoafectiva y de género:** basado en el reconocimiento de múltiples y diversas formas de vivir y expresar la propia orientación sexual, la identidad de género y la sexualidad, y entendido como un valor en positivo que muestra una de las facetas de la enorme diversidad humana. Entendemos las identidades trans dentro de este contexto de diversidad y al margen de todo proceso patologizante.
- **Igualitarismo en la educación:** consideramos que la institución educativa debe velar por la igualdad de todo el alumnado y contribuir a erradicar las desigualdades sociales que existan en él, realizando una labor de inclusión activa y efectiva (y también afectiva) de todos aquellos individuos que, como las personas trans, se encuentran en riesgo de exclusión social y, más concretamente, en riesgo de fracaso y abandono escolar.

### *Aspectos éticos*

En concordancia con lo previamente expuesto, ha sido labor imprescindible la vigilancia continua de una serie de principios éticos que pensamos que deben guiar la investigación en ciencias sociales. En nuestro caso ha sido necesario añadir una dimensión legal específica al trabajo de campo debido a las peculiaridades que conlleva la participación en él de menores de edad. A este respecto se deben mencionar los siguientes referentes legales que hemos tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación y redacción de estos resultados:

- *La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor*, en cuyo artículo 4 se hace referencia al derecho al honor, la intimidad y la propia imagen. En él se establece que "se considera intromisión ilegítima en el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen del menor, cualquier utilización de su imagen o su nombre en los medios de comunicación que pueda implicar menoscabo de su honra o reputación".
- *La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de Datos de Carácter Personal*.
- El artículo 162 del *Código Civil*, que exime de la representación paterna a menores cuya madurez sea suficiente en aquellos actos relativos a derechos de la personalidad.



Además, nos hemos guiado por las exigencias éticas del *Código de ética de la Asociación Antropológica Americana* en cuanto a:

- Obtención del consentimiento informado de todas las personas que han participado en el estudio, tanto para la realización de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, como para el uso de grabadora en dichos contextos.
- Explicitación de objetivos y valores de la investigación a informantes y personas involucradas en el estudio.
- Decisión conjunta con los informantes sobre el carácter anónimo o público de la información que nos proporcionan. En este sentido, todos los nombres de los participantes en la investigación han sido sustituidos por pseudónimos.
- Reconocimiento de la deuda hacia las personas con las que hemos trabajado: la publicación y difusión de este texto forma parte de ese reconocimiento.

### **Fuentes, sujetos y técnicas**

En esta investigación hemos dado prioridad, por encima de otras fuentes de información etnográfica, a los relatos de vida y a los discursos de los sujetos en relación con el ámbito educativo, aunque también se ha realizado observación participante en contextos escolares, virtuales y de asociacionismo LGBT. Nuestros principales informantes han sido adolescentes y jóvenes transexuales, así como docentes transexuales y adultos que nos han relatado retrospectivamente sus vivencias escolares. Pese a las diferencias generacionales, adolescentes y adultos trans nos han hablado de valores, hábitos y estructuras de desigualdad que permanecen y se reproducen con el paso de los años en el seno de la escuela. También hemos contado con informantes expertos, que han ofrecido una mayor distancia y elaboración teórica desde campos como la sociología, el trabajo social y la pedagogía. Por último, hemos incorporado al análisis la información obtenida en conversaciones informales mantenidas a lo largo del proceso de investigación con profesores y adolescentes no transexuales, así como con activistas del movimiento LGBT.

El contacto con los informantes se estableció a través de dos vías: las asociaciones COGAM y El Hombre Transexual, por una parte, y la captación realizada directamente en Internet a través de foros de discusión para personas trans, por otra. De este modo, contactamos con un total de nueve jóvenes transexuales (de entre 16 y 21 años) a quienes se entrevistó por diferentes medios: a dos de ellos de forma presencial en Madrid (en entrevistas de una hora y media de duración que fueron grabadas y transcritas), a una de ellas telefónicamente por encontrarse en Valencia (las conversaciones mantenidas con ella también fueron transcritas) y a otros dos de ellos (residentes en Sevilla y Madrid) por medio de dispositivos informáticos de mensajería instantánea (*messenger*) en conversaciones mantenidas a lo largo de varias semanas. También fueron contestados por escrito y remitidos por e-mail cuatro cuestionarios previamente diseñados por el equipo (los cuestionarios procedían de Barcelona, Málaga y Madrid).

Con el objetivo de recabar experiencias escolares en adultos transexuales se pusieron en marcha dos grupos de discusión, uno para hombres transexuales (al que además acudieron

algunas de sus parejas) en colaboración con la asociación El Hombre Transexual; y otro, en colaboración con COGAM, para mujeres transexuales. Esta distinción nos vino dada por los usos y prácticas asociativas de las personas transexuales y de las propias asociaciones con las que hemos trabajado, en las que se suele dar respuesta a las experiencias vitales y demandas diferenciales de hombres y mujeres transexuales separadamente. Al grupo de discusión de mujeres trans acudió una maestra en educación infantil, cuya aportación fue especialmente valiosa por ofrecer una mirada a la vez vivencial y profesional sobre el tema de investigación. Ambos grupos de discusión, que sobrepasaron las dos horas de duración cada uno, fueron grabados previo consentimiento de las personas asistentes y transcritos posteriormente. En total, el número de adultos transexuales participantes en el estudio ha sido de treinta.

Por último, se entrevistó a tres expertos: Kim Pérez, relevante pensadora, activista y profesora trans jubilada de enseñanza secundaria; Dolores Martín, socióloga y responsable del área de formación y estudios del Programa de Información y Atención a Homosexuales y Transexuales de la Comunidad de Madrid; e Isidro García, trabajador social del mismo programa. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y media cada una y fueron igualmente grabadas y transcritas.

En cuanto al medio virtual, se realizó observación a lo largo de todo el proceso de investigación en algunos de los principales foros de Internet de habla hispana dedicados a las personas transexuales: *Carla Antonelli, El Hombre Transexual, Fundación para la Identidad de Género y Transexualia*<sup>105</sup>. Estos espacios resultaron enormemente ricos desde un punto de vista etnográfico, puesto que favorecen la fácil interacción de los y las adolescentes trans, que aprovechan la inmediatez y el anonimato del medio virtual para solucionar sus dudas y exponer sus problemas, a menudo relacionados con su paso por los centros educativos.

La metodología participativa nos ha permitido ir más allá de los discursos obtenidos en entrevistas y discusiones grupales e integrarnos en actividades de otro tipo que también han aportado información relevante para la investigación. Hemos participado en los grupos de apoyo y autoapoyo del área transexual de COGAM y en salidas informales con los y las participantes de los grupos de discusión. Además, las prácticas docentes realizadas durante dos meses en un Instituto de Educación Secundaria de Madrid por uno de los miembros del equipo de investigación hicieron posible la observación directa de los contextos y los procesos educativos y la participación en ellos.

Queremos destacar, por último, que a lo largo de las entrevistas y encuentros mantenidos hemos sido partícipes del modo en que nuestros interlocutores se abrían emocionalmente a contarnos con enorme generosidad y detalle experiencias muy íntimas de sus vidas. Hemos interpretado este hecho como resultante de la necesidad de expresar sus emociones y vivencias a personas que empáticamente estaban dispuestas a escucharles, en un clima diametralmente alejado de la indiferencia, el aislamiento, la sanción social e incluso la violencia que están o han estado presentes en sus vidas cotidianas tanto dentro como fuera de la escuela. La escucha activa y el ejercicio de la empatía han sido, en este sentido, elementos centrales (y bidireccionales) de un proceso investigador y vital cuya riqueza excede con mucho lo contenido en este texto.

---

<sup>105</sup> <http://www.carlaantonelli.com/foros/>, <http://www.elhombretransexual.es/index.htm>,  
<http://www.figinternet.org/index.php?name=PNphpBB2&file=viewforum&f=1>,  
<http://www.transexualia.org/modules.php?name=Forums>.

### 3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: VIVENCIAS ESCOLARES DE LA TRANSEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Uno de los objetivos centrales de esta investigación, como se señaló al inicio, ha sido acercarnos a la vivencia de los y las jóvenes transexuales en los centros escolares y detectar cuáles son sus principales apoyos y obstáculos, dándoles la voz. Dar respuesta a este objetivo ha supuesto desvelar una realidad muy invisibilizada debido a las características propias de nuestro sistema educativo y a su interconexión con otras importantes instituciones sociales a través de las cuales se reproduce la desigualdad. La diversidad sexual y de género no está presente ni en los contenidos curriculares ni, sobre todo, en las prácticas y valores que tienen lugar y se transmiten cotidianamente en los centros escolares. Sin embargo, esta diversidad es una realidad constante entre el alumnado y también entre el profesorado (Pichardo *et al.*, 2009: 76-77, 105-107), de modo que su invisibilidad es el resultado de los mecanismos de heteronormatividad y sexismo que atraviesan el espacio escolar. Sacar a la luz los relatos en primera persona de los chicos y chicas trans es poner en evidencia estos mecanismos de silenciamiento y ofrecer una posibilidad encarnada de ruptura y reivindicación de otra escuela posible.

El sistema educativo es uno de los agentes socializadores básicos en nuestra sociedad y su papel es central en la construcción de las identidades de género, en la medida en que, como señala Pescador (2002: 82), “crea y sostiene ideologías y concepciones espontáneas que definen los roles de género de mujeres y hombres”. Siguiendo a este mismo autor, es durante la adolescencia (que él sitúa entre los 12 y los 18 años) “cuando estas construcciones simbólicas de la realidad toman su mayor expresividad y se asumen e integran dentro de la vivencia de la sexualidad, de las relaciones personales y de los proyectos de vida y comportamientos habituales. Es decir, las ideologías y las concepciones aprendidas o reforzadas en la escuela en torno a la identidad y condición de género troquelan la individualidad generando modelos de comportamiento que aparecen en nuestra sociedad como problemáticos”. En el cruce que se produce entre adolescencia, sistema de género y ámbito educativo encontramos, por tanto, uno de los lugares críticos en los que tanto los sujetos que parecen ajustarse a la norma como aquellos cuya vivencia del género se aleja de los patrones dominantes se ven obligados a gestionar sus posiciones identitarias y a caminar por la estrecha línea que separa la integración de la marginación social.

Desde una perspectiva antropológica y por tanto contextual y holística, no podemos afirmar, sin embargo, que la experiencia adolescente en el ámbito educativo sea la única o principal vía para la adquisición de la identidad sexual y de los mandatos de género socialmente instituidos. La escuela supone, más bien, un nudo estratégico dentro de una red mucho más amplia en la que las normas sociales, las expectativas y anhelos personales, los símbolos y metáforas culturalmente disponibles, los sistemas de prestigio y las demás instituciones y organizaciones sociales (familia, estado, iglesia, sistema médico, mercado de trabajo...) interaccionan de forma sistémica y ponen de manifiesto que el género es una categoría multidimensional (Maquieira, 2005: 171). Teniendo en cuenta esta multidimensionalidad del fenómeno, el acercamiento que se propone en este texto a la situación de los adolescentes trans en el ámbito educativo es necesariamente parcial y ha sido “artificialmente” acotado por razones analíticas, aunque cobra sentido por circunscribirse a uno de los espacios en los que se viven con especial intensidad el peso de la diferencia sexo-genérica y los efectos estigmatizadores que ésta trae consigo. Como señalan Generelo, Pichardo y Galofré (2008), el sistema educativo es un elemento relevante de un continuo en el que las y los adolescentes LGBT se encuentran en riesgo constante de exclusión. En futuros abordajes de la cuestión

será necesario prestar atención también al resto de las esferas y procesos de socialización en los que se encuentra inserto el adolescente así como a las tensiones y contradicciones que se dan entre ellos (Jociles y Franzé, 2008: 108). Aunque excluida del análisis que aquí realizamos, esta interconexión de esferas ha estado presente en las conversaciones mantenidas con nuestros informantes, que a lo largo de sus narraciones conectaban sus experiencias en la escuela con sus relaciones y tensiones familiares, sus recuerdos de la niñez, sus expectativas laborales, su vivencia del espacio público, su relación con la institución médica o su opinión sobre los medios de comunicación.

Ya se ha señalado que hablar de transexualidad en el ámbito educativo es sacar a la luz una realidad que permanece severamente invisibilizada. Tanto es así que en un primer momento nosotros mismos dudábamos de la posibilidad de llevar a buen término esta investigación: “¿adolescentes transexuales”, nos preguntábamos, “¿dónde están?”. Esta misma extrañeza ha reaparecido cada vez que le explicábamos a alguna persona de nuestro entorno el contenido y los objetivos de este trabajo. Algo comprensible si tenemos en cuenta que la visibilidad y la aceptación de la diversidad sexual juvenil son fenómenos que, además de recientes, están restringidos a determinados núcleos poblacionales y a un único patrón de diversidad: prima la visibilidad de un modelo de homosexualidad masculina (ligado al consumo, el culto al cuerpo, la posición social acomodada)<sup>106</sup>, mientras que el lesbianismo, la bisexualidad, la transexualidad y otras formas de vivenciar la sexualidad y el género siguen topándose con fuertes obstáculos para adquirir presencia pública. Además, la confusión dominante entre orientación sexual (hetero, homo y bisexualidad) e identidad sexo-genérica (transexualidad, transgenerismo) ha redundado en perjuicio de la segunda, que a menudo en el imaginario colectivo ha quedado difusamente identificada como una forma extrema de homosexualidad, negándose así su especificidad, más aún entre la población adolescente. En paralelo con esta invisibilidad, se ha producido en los últimos años una institucionalización del modelo quirúrgico de transexualidad, el cual, debido a la legislación sanitaria vigente, solo puede activarse de forma integral en el sistema público español a partir de la mayoría de edad del individuo, de modo que el largo periodo que va de los 0 a los 18 años no se reconoce como un espacio pensable para la transexualidad y el transgenerismo<sup>107</sup>. Aunque esto no significa que *de facto* los y las adolescentes no busquen, de acuerdo con sus posibilidades materiales y familiares, atención médico-quirúrgica por la vía privada o en el extranjero, o que acudan al mercado irregular de fármacos para iniciar peligrosos procesos de autohormonación antes de cumplir los 18. Por último, y como ya se indicó más arriba, la *Ley 3/2007*, de 15 de marzo, *reguladora de la rectificación registral relativa al sexo de las personas*, conocida como “Ley de Identidad de Género”, establece la necesidad de ser mayor de edad para poder acceder al cambio de nombre y sexo civil. La invisibilidad del menor trans, por lo tanto, no solo es social sino también legislativa.

Esta invisibilidad social condena al silencio y a la vivencia solitaria de su diferencia a muchos niños, niñas y adolescentes que no encuentran referentes ni tampoco espacios en los que llevar a cabo sus búsquedas identitarias y expresivas de una forma libre y constructiva. La importancia de la búsqueda es central en este primer tramo de la vida en el que las identidades

---

<sup>106</sup> El sociólogo Óscar Guasch ha señalado que esta imagen gay hegemónica está atravesada por una sutil pero intensa homofobia: “Frivolidad, promiscuidad a veces, narcisismo exhibicionista siempre y un supuesto mayor poder adquisitivo (que niega las diferencias de clase, etnia, religión y edad entre gays) son los rasgos básicos de este modo homófobo de pensar la homosexualidad masculina” (Guasch, 2006: 136).

<sup>107</sup> Aunque quizás esta percepción esté empezando a resquebrajarse. Recientemente se ha dado visibilidad a este debate en algunos medios de comunicación y se han hecho públicas sentencias judiciales pioneras que han permitido a menores de edad someterse al proceso transexualizador de forma integral, incluyendo la cirugía de reasignación genital (ver los siguientes artículos de prensa: Ferrer, 2008; García, 2009; Ferrado, 2010).

no están totalmente fijadas (si es que llegan a estarlo en algún momento del recorrido vital), de modo que resulta problemático asignar etiquetas y presuponer categorías de identificación en la infancia y la adolescencia al margen de las que los propios sujetos van eligiendo como propias. Kim Pérez, como ya se señaló al inicio, propone hablar de “variantes sexuales” o “variantes de género” más que de homosexuales o transexuales adolescentes, sobre todo cuando éstos aún no se han definido por sí mismos:

*En general a los chicos jóvenes conviene no definirlos como homosexuales ni como transexuales sino como variantes sexuales, porque son tan flexibles que pueden salir por cualquier parte. No conviene ser muy descriptivo en cuanto a ponerles etiquetas, ni que ellos se vean etiquetados muy pronto y se sientan obligados a cumplir con determinadas expectativas. Pero lo que sí es evidente es que en los colegios, cualquier variante sexual, por mínimo que sea, propende a ser acosado de manera automática, y ser acosado quizás ahora más brutalmente que antes.*

El acoso escolar, en efecto, es uno de los elementos recurrentes en los relatos de vida de las personas transexuales. Pese a su invisibilidad como colectivo infantil y adolescente, estas personas sufren de forma sistemática exclusión y violencia (verbal, física, psicológica) desde el momento en que su ruptura con las normas de género es percibida en el entorno escolar. Esta violencia transfóbica proviene principalmente del grupo de iguales y se produce en muchos casos sin que las personas adultas la perciban o intervengan en ella. De ahí la importancia de actuar de forma preventiva, es decir, actuar aunque no haya motivos manifiestos para hacerlo ni demandas específicas por parte del alumnado o de sus familias. Otorgar un papel transversal en la educación a la cuestión sexo-genérica y a la lucha contra toda forma de sexismo y homofobia es clave, en este sentido, si queremos aliviar la carga de aislamiento y angustia que soportan los chicos y chicas “variantes de género”. De nuevo son significativas las palabras de Kim Pérez:

*La primera cuestión que deberíamos pensar es la situación de los niños variantes sexuales en general: es fundamental. Porque yo lo que haría sería apelar a tus propios recuerdos, a mis propios recuerdos, a los de fulanito y menganito y decir: ¿Lo hemos pasado bien? En esa edad tan delicada, ¿encontramos la suficiente comprensión?, ¿encontramos a alguien con quien hablar? ¡Bendito el que haya encontrado alguien con quien hablar, menuda suerte ha tenido! Porque lo normal es no encontrar a nadie, tener que disimular, tener que callar, tener que meterte en el armario más hermético y cosas así, y eso en unos años que para los demás niños son años felices y para nosotros son años terribles. Son años en los que el niño tiene muy poca defensa personal, porque no entiende casi nada de la vida, no sabe casi nada, se encuentra muy solo...*

Las páginas que siguen esperan poder contribuir a desvelar estos procesos invisibilizados y aportar claves para su comprensión. El espíritu de este estudio, como ya se ha apuntado, entronca con una de las vocaciones más recurrentes de la antropología, que no es otra que la de hacer visibles los fenómenos sociales ocultos otorgando la voz a sus protagonistas. Es por ello que nos remitiremos en todo momento a las narraciones y experiencias en primera persona recogidas a lo largo de nuestro trabajo de campo. A través de ellas tomarán cuerpo, se harán tangibles, las principales dimensiones que están presentes en la vivencia de los chicos y las chicas trans en la escuela.

## *De la invisibilidad a la violencia*

Invisibilidad y violencia se entrelazan en la mayoría de los relatos que hemos recopilado sobre la infancia y la adolescencia trans: la ausencia de referentes de carne y hueso en los que reconocerse, el silencio de la escuela respecto a la diversidad de opciones sexuales y de género, el miedo al rechazo de la familia y del entorno próximo... son algunas de las formas de violencia silenciosa que padecen los chicos y las chicas transexuales antes de reconocerse como tales y hacerse socialmente visibles. Pero adquirir visibilidad no resuelve las cosas. Cuando la ruptura con los roles de género asignados es percibida por el entorno próximo, la violencia cambia de forma y se recrudece: se inician el acoso escolar y los episodios de violencia física, verbal y psicológica, además de problemas en la familia, en el barrio y en otras esferas de la vida cotidiana. En este apartado nos ocuparemos de los distintos procesos de visibilidad e invisibilidad y de la violencia que conllevan específicamente en el contexto escolar.

Chicos y chicas trans coinciden en subrayar la confusión y el silencio como elementos que han marcado sus años de niñez y el paso a la adolescencia. Lo más frecuente es que a lo largo de este tiempo sientan su diferencia como una incógnita que no saben resolver por sí solos y para la que no encuentran respuestas en el aula:

*Desde mi infancia, en la escuela primaria, ya pensaba que lo que soy no es lo que debería ser, físicamente (Rubén, 17 años)<sup>108</sup>.*

*Toda la vida tuve dudas acerca de por qué era diferente de los otros niños. En la adolescencia fue peor porque a las dudas se sumaron las burlas de compañeros de colegio, con lo que la confusión era mayor (Cristina, 18 años).*

En este contexto de desinformación y falta de asideros, nos parece relevante hacer mención al lugar que ocupan los libros de texto, a través de los cuales se siguen articulando las dinámicas de enseñanza/aprendizaje en la mayoría de las aulas españolas. Los libros de texto cuentan con la legitimidad social y científica para mostrarse como una representación global y unitaria de la realidad social y natural, es decir, que muestran cómo es el mundo y cómo debe ser (Blanco, 2000). Pues bien, salvo casos muy puntuales, estos textos no reflejan ni la diversidad de opciones sexuales ni las múltiples formas de vivenciar el género existentes en la realidad social; al contrario, limitan el espectro de la diversidad humana a las identidades y roles hegemónicos de manera acrítica, cuando no evidencian un marcado sesgo androcéntrico y (hetero)sexista tal y como han revelado el estudio de Nieves Blanco (2000) sobre el sexismo en los libros de texto y el análisis que la FELGTB (2008) ha realizado sobre la deficiente incorporación de la diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. A esta falta de referentes en los textos escolares hay que sumar el hecho de que el abordaje que se hace de los aspectos relacionados con la sexualidad en el aula es escaso y se circunscribe a actividades tutoriales puntuales y a talleres

---

<sup>108</sup> Los nombres de los informantes, salvo en el caso de Kim Pérez, Dolores Martín e Isidro García Nieto (que han colaborado con nosotros en calidad de expertos), han sido sustituidos por pseudónimos como garantía de anonimato. Por otra parte, nos parece importante aclarar que el género según el cual aparecen tratadas todas las personas a las que se alude en este texto es el género con el que ellas se identifican, que no necesariamente coincide con el que se les asignó al nacer. En este sentido, cuando nos referimos a lo largo de estas páginas a “chicas trans(sexuales)”, estamos haciendo referencia a quienes nacieron con anatomía masculina pero se consideran a sí mismas como mujeres; lo mismo ocurre, pero al revés, con los “chicos trans(sexuales)”.

impartidos por personas ajenas al centro escolar, sin que existan planes generales de cohesión para contrarrestar los valores de género y la homofobia del entorno (Ponferrada y Carrasco, 2008: 14). Además, según nuestros informantes, cuando se habla de sexualidad en el aula las explicaciones suelen focalizarse en cuestiones de salud reproductiva e higiene íntima, con lo que la diversidad sexual continúa siendo invisibilizada al tiempo que se refuerzan la diferenciación biológica de los cuerpos y la centralidad del coito heterosexual:

[En el colegio] *las únicas charlas que te daban eran de cómo te tenías que poner la compresa o el tampón y poco más...y encima te daban la bolsita de compresas. “¿Qué coño es esto?”- encima eran rosas, de colores y tal.* (Carlos, 40 años).

*Yo en el colegio también he notado lo mismo que dices tú de las charlas, que también las mías eran las típicas de... de sexualidad, de las compresas, de los preservativos...* (Daniel, 21 años).

Daniel considera que este tipo de charlas sobre sexualidad son una oportunidad perdida en la medida en que no tienden lazos ni ofrecen referentes a los gais, lesbianas y trans que a menudo están presentes (y ocultos) entre la audiencia; al no sentirse incluidos ni siquiera en estos espacios destinados a tratar sobre la sexualidad, el aislamiento y el “encerrarse en uno mismo” se refuerzan. Desde tiempo reciente, algunos centros educativos y una parte del profesorado sí que están incorporando la cuestión homosexual a los contenidos de ciertas asignaturas y a actividades formativas de carácter extraordinario (normalmente charlas y talleres dinamizados por colectivos LGBT), pero la especificidad transexual sigue sin contemplarse en la mayoría de los casos. Así lo expresa Pablo:

*Yo recuerdo que el tema de la homosexualidad lo toqué en una asignatura, en la asignatura de “Ética” pero la transexualidad no se explicaba por ningún sitio, o sea, yo no tenía ningún tipo de noticia de lo que era ser transexual. A mí me hubiera gustado que a lo mejor sí que lo hubieran metido, explicándolo, diferenciándolo totalmente de la homosexualidad.* (Pablo, 20 años).

El aislamiento al que hacía alusión Daniel y esta falta de recursos para autoidentificarse y nombrarse que menciona Pablo, a menudo convergen en una permanente actitud de autodefensa que genera más soledad en el adolescente:

*Aunque por suerte en el colegio tuve buenas amigas, a veces estaba muy sola y a la defensiva* (Sara, 19 años).

En la superación de este aislamiento Internet desempeña un papel central, puesto que ayuda a los chicos y chicas a obtener información (aunque no necesariamente de calidad) sobre diversidad sexo-afectiva y transexualidad y, lo que es más importante, les pone en contacto a través de chats, redes sociales y foros virtuales con otras personas que se encuentran en situaciones parecidas a las suyas (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008: 37-43). Esta toma de contacto con el exterior y la subsiguiente construcción de redes de apoyo virtuales son decisivas a la hora de tomar fuerza para iniciar los pasos hacia la “salida del armario” y la revelación de la propia identidad de género y/o sexualidad ante los demás. Normalmente el entorno próximo ya ha percibido la falta de adecuación de estos chicos y chicas con los roles de género asignados: sus compañeros de clase les han podido acusar de “marimachos”, “bolleras”, “nenazas” o “maricas”, y sus familiares han podido mostrarse preocupados o molestos por su diferencia manifiesta. La actitud, las preferencias, los juegos, la vestimenta o

la gestualidad no acordes con el género que socialmente corresponde al adolescente hacen acto de presencia mucho antes de que el propio sujeto se identifique como transexual, a veces incluso durante la infancia. En muchos casos, estos indicadores externos generan una “sospecha” de homosexualidad:

*Yo sé que en mi instituto he creado mucha polémica, muchos cotilleos y rumores, me ponen de homosexual y la verdad es que eso me molesta un poco, porque no saben nada (Rubén, 17).*

*Lo típico que primero la gente piensa es que eres lesbiana, porque ya sabes: pelo corto, el comportamiento no era muy femenino que digamos... y al principio la gente cuando no tiene más... no se va a imaginar primero que eres trans, es lógico (Daniel, 21 años).*

En la etapa infantil, las transgresiones de género espontáneas tienden a ser consideradas como pasajeras y son mejor toleradas que en la adolescencia, que es cuando se perciben claramente como un problema (Platero, 2010: 44). Los chicos y chicas trans, además, suelen iniciar en la adolescencia un proceso deliberado de cambio en su apariencia física, ya se trate de un proceso apoyado en hormonas o, como ocurre en la mayoría de los casos, simplemente vestimentario y estético. Este cambio físico, que suele ir acompañado de actitudes y prácticas que no se corresponden con el género asignado, les otorga un exceso de visibilidad, una sobreexposición que está detrás de los procesos de exclusión que experimentan en la escuela y en el resto de las esferas de la vida cotidiana. Ante la hostilidad y la violencia que emanan del entorno como respuesta a su problemática visibilidad, estos chicos y chicas ponen en marcha diversas tácticas de supervivencia. Platero, en su artículo titulado “Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas” ha dado cuenta de algunas de las estrategias más recurrentes, que coinciden con las que hemos detectado en nuestro estudio y que desgranaremos a lo largo de este texto: “unas asociadas a la invisibilización y el intento de “pasar desapercibida”; otras vinculadas a la confrontación: convertirse en una alumna modelo, buscar espacios alternativos a la escuela o tener una vida paralela fuera del centro escolar, a menudo en redes sociales y foros de Internet” (2010: 45). Aunque Platero se refiere únicamente a chicas percibidas como masculinas por sus iguales, estas diversas estrategias son compartidas en lo sustancial por chicos y chicas trans en función de sus contextos y capacidades personales.

El cambio fisonómico y actitudinal no es el único elemento que debemos tener en cuenta al analizar la respuesta del entorno frente a los chicos y chicas trans, ya que el género de destino importa mucho a la hora de ubicarlos en la escala de la exclusión. Hemos comprobado que la experiencia escolar de los chicos trans (es decir, quienes nacidos con anatomía de mujer adoptan una apariencia y rol masculinos) suele ser menos problemática que la de las chicas trans (nacidas con anatomía de hombre), las cuales están sometidas a un mayor grado de violencia. Nos planteamos varias explicaciones posibles para esta realidad. En primer lugar, está el hecho de que la transgresión de género entre las mujeres está socialmente más aceptada: que una chica sea “más masculina de la cuenta” no siempre es percibido como problemático ni genera un excesivo rechazo social en todos los casos; al contrario, puede ser visto como un signo de liderazgo y poder. Es por ello que los códigos vestimentarios son más flexibles para las mujeres que para los hombres en nuestra sociedad, como prueban el uso extendido de los pantalones entre hombres y mujeres y el uso restringido de la falda o del maquillaje (vedados a los hombres). En segundo lugar, el cambio corporal y la terapia hormonal (cuando la hay) a menudo actúan de forma diferente en chicos y chicas trans,



haciéndoles pasar más desapercibidos a ellos que a ellas. En tercer lugar, explicamos la mayor violencia a la que son sometidas las chicas trans como resultado del hecho de que experimentar un proceso de feminización para un varón es doblemente estigmatizante, puesto que además de desnaturalizar la tácita dependencia existente entre sexo biológico y rol de género (como también ocurre en el caso de los chicos trans), invoca el fantasma de la feminidad en el cuerpo del varón. Y es precisamente en la voluntad de aniquilar a ese fantasma donde se asienta la construcción de la masculinidad occidental: ser hombre es, fundamentalmente, ser lo opuesto de la mujer, alejarse, diferenciarse de ella (Welzer Lang, 2002, Valcuende y Blanco, 2003). En la feminización que experimentan las mujeres transexuales se produce, por tanto, un descenso en el estatus social de quien fue varón y ahora no lo es, algo de lo que los hombres transexuales no sólo se ven exentos sino que, se podría decir, ponen del revés, escalando desde una posición subalterna en el sistema de discriminación de género (mujer) a una posición de poder (hombre).

Otro factor que incide en la desventaja de las chicas trans tiene que ver con el comportamiento sexista de la propia institución escolar, que reproduce la tendencia de la sociedad en general a devaluar las cualidades asociadas con la feminidad y en consecuencia castiga con más severidad a los chicos que a las chicas cuando se salen de las normas de género instituidas. Como señala Meyer (2009: 7) la “cultura escolar” tiende a dar mayor valor a la competitividad, la fuerza, la agresividad (cualidades consideradas masculinas), mientras que la creatividad, la ternura, la tranquilidad o la aplicación en los estudios son vistas como signos de feminidad y debilidad, sobre todo cuando se manifiestan en varones. Estas reglas del juego se traducen en una mayor vulnerabilidad de las chicas trans ante el grupo de iguales y también ante el profesorado y otras personas adultas. A esto hay que sumar, por último, que como han demostrado diversos estudios (Meyer, 2009: 16; Pichardo *et al.*, 2009: 81-85) la mayor parte de la violencia homo-transfóbica la ejercen los varones sobre otros varones, especialmente sobre aquellos que rompen con los códigos de la masculinidad tradicional. Así pues, las chicas trans (percibidas como varones afeminados por sus iguales) se sitúan en la diana de esta clase de violencia. A continuación, veremos cómo las experiencias escolares de los y las jóvenes trans son sensiblemente diferentes en función del género de destino.

En las narraciones de Rubén, Pablo y Alberto no se dibuja el paso por la escuela como una experiencia especialmente conflictiva y, en todo caso, parece pesar más lo positivo que lo negativo. Aun así, es probable (y de hecho algunos de ellos lo reconocen) que hayan sufrido eventuales experiencias discriminatorias que quizás se disimulan u olvidan a través de una especie de "vuelo amnésico", estrategia psicológica encaminada a superar las situaciones traumáticas vividas en el pasado:

*En general no estoy recibiendo ninguna discriminación por parte de mis compañeros y compañeras ni de profesores, todos me tratan más o menos igual desde que empecé a cambiar físicamente (Rubén, 17 años).*

*La verdad es que he tenido muchísima suerte aun yendo a un colegio de monjas. Yo no tenía problemas con mis compañeros, no... Antes de que me conocían, sí. O sea, de, de pasar y escupirte. ¡No me habré duchado veces yo! Pero nunca, nunca tuve problemas con la gente que tenía en mi entorno. En cuanto me conocían había mucha gente que me ayudaba, que me apoyaba mogollón (Pablo, 19 años).*

*Yo jamás estuve marginado en el instituto, nunca. Al contrario, yo era el rey de la clase (Alberto, 40 años).*

En el caso de las chicas trans, sus vivencias escolares sí que incorporan la marginación y la violencia física y verbal de manera recurrente. Solo en uno de los casos a los que hemos tenido acceso se dibujaba el paso por la escuela como una experiencia no excesivamente marcada por el malestar, y ello porque se produjo un cambio de centro escolar justo en el momento en que la adolescente comenzaba su transformación corporal e identitaria, de modo que pudo empezar “de cero” como una chica en un nuevo entorno. Pero esto no es lo más frecuente, puesto que como ya hemos señalado la visibilidad involuntaria de las chicas trans es muy superior a la de los chicos. Los casos de Sara, Maite y Brenda reflejan esta posición de vulnerabilidad extrema. Sara, de 19 años, relata su paso por el instituto como un encadenamiento de insultos y humillaciones. Para ella eran cotidianas las “insinuaciones y los desprecios” por parte de sus compañeros varones, que le silbaban al subir las escaleras o le gritaban en público frases como “hueles a mujer” ante la impasibilidad de los profesores del centro. La situación no ha cambiado en lo sustancial con el paso de Sara a la universidad; allí solo ha encontrado más aislamiento: “profesores que no te miran, que te hablan raro, compañeros que no hablan contigo y que no cuentan contigo para hacer nada”.

En el caso de Maite, la transfobia se manifestó pronto como violencia física:

*Yo suponía un problema para los demás, sobre todo para los niños que se veían como muy amenazados por mi presencia, por mi sola presencia, es que no tenía que hacer nada. ... Yo salía al recreo y era un poco, hablando mal y pronto, el saco de las hostias de todo el mundo... y bueno, mi infancia transcurre así, entre escurrir el bulto por parte del profesorado, decirles a mis padres que había problemas conmigo y que me mandarían al psicólogo (Maite, 26 años).*

Brenda, por su parte, nos contaba cómo salir sola a la calle se había convertido en un auténtico peligro (de hecho sus padres la llevaban en coche a todas partes) debido a los insultos y amenazas que recibía por parte de los grupos de chavales de su barrio, situación a la que también tuvo que hacer frente en el centro escolar hasta el momento en que abandonó los estudios.

En el siguiente apartado, presentaremos las consecuencias de estas manifestaciones de transfobia y acoso escolar que, como en el caso de Brenda, desembocan a menudo en el abandono escolar temprano.

### ***Transfobia y abandono escolar***

Aunque el abandono de los centros educativos es una vía recurrente entre los chicos y chicas trans (sobre todo entre estas últimas), hay quienes logran sobrevivir a tanta presión física y psicológica sin aparcar los estudios. Para ello es necesario contar con grandes dosis de autoconfianza, fortaleza y lo que en psicología se denomina capacidad de resiliencia, es decir, capacidad para afrontar y sobreponerse a situaciones desestabilizadoras.

*Si me preocupase o afectase demasiado lo que la gente dice, me volvería loco (Rubén, 18 años).*

Rubén comparte con otra de nuestras informantes, Sara, la capacidad de aislarse de los comentarios y de la presión del exterior, lo cual les permite a ambos seguir proyectándose en

el futuro e incluso adquirir habilidades positivas extraordinarias de superación y crecimiento personal (Gómez, 2009: 49). Frente al aislamiento y las vejaciones constantes que sufría en el instituto, Sara optó por “ser muy independiente” y por “el estudio: estudiaba para sacar buenas notas”, lo que le ha permitido acceder a la carrera universitaria que deseaba. La estrategia de Sara de refugiarse en los estudios, convertirse en una “buena alumna” y buscar la aceptación en las buenas notas no es infrecuente entre chicas y chicos variantes de género como forma de afrontamiento constructivo de la violencia del entorno aunque, como señala Platero, esta no es una estrategia posible para todas las víctimas del acoso escolar, puesto que “provienen de diferentes clases sociales, poseen capacidades distintas y habilidades de afrontamiento diversas” (2010: 46).

El abandono de las clases y, en última instancia, del sistema educativo formal es la vía más transitada por aquellos adolescentes que sufren la transfobia de manera acusada y no cuentan con los recursos de afrontamiento de Sara y Rubén. Isidro García Nieto, trabajador social del Programa de Información y Atención a Homosexuales y Transexuales de la Comunidad de Madrid, nos habló de dos situaciones recurrentes que se dan como respuesta al conflicto no resuelto que sufren las y los adolescentes transexuales en el ámbito educativo: la primera de ellas es el abandono del centro escolar derivado de la experiencia traumática que viven con sus compañeros en el aula y que les lleva a una “desconexión en su biografía” (Goffman, 1989: 120), es decir, a una búsqueda de nuevos espacios en los que poder empezar de cero (otros centros educativos, formaciones más cortas, a menudo de tipo profesional, etc.). La segunda situación es la de “intentar buscarse la vida para pagarse el cambio”, que es algo que en determinadas comunidades autónomas está cubierto por la Seguridad Social pero que en otras áreas geográficas no es de tan fácil acceso y que, en todo caso, requiere de unos tiempos de espera que se acortan en el caso de optar por la medicina privada. “Y salir al mercado laboral sin una formación —señala García Nieto— supone una situación que, sobre todo para las mujeres trans, cuyos cambios son más evidentes, significa estar empujándolas a circuitos de marginación social”.

Nuestro trabajo de campo, en efecto, nos ha puesto en contacto con experiencias diversas de absentismo, abandono escolar y ruptura biográfica:

[Yo era] *el diferente, la marimacho, la tortillera*, y [sufrí] *un montón de insultos y de persecuciones de mis compañeros (...)* Consecuencias de esto: *dejé de ir a clase, directamente. Suspendía todo, me volví un bandarra, pasaba de mi familia, pasaba de mi madre, de mis hermanos, de lo que me decían en clase, o sea, un desastre, un desastre. ¡Uf! A mí me destrozó, ¿vale?* (Leo, 35 años).

*Todos los transexuales si están estudiando algo y están haciendo el cambio acaban dejándolo porque es muy duro. Tengo una amiga en un pueblo que vestía de mujer los fines de semana y luego de hombre entre diario para ir a clase hasta que era tan traumático que dijo que se acabó* (Brenda, 18 años).

Si bien los estudios “estándar” suponen una fuente objetiva de conflicto para los jóvenes transexuales, el acceso a estudios o actividades de otro tipo, más bien relacionados con el terreno artístico o estético, puede ofrecer a estas personas la posibilidad de encontrar espacios más inclusivos en los que continuar su formación, aunque al mismo tiempo les empuja hacia áreas y actividades profesionales muy concretas, limitando su capacidad de elección:

*En la peluquería lo saben [que soy transexual] porque he seguido allí el proceso y he tenido que faltar, además me iba fatal en los estudios... Es una peluquería: son modernos, por eso me aceptan (Brenda, 18 años).*

*Tuve la suerte de que, como hice bachillerato de artes y me mandaron a una escuela de artes, allí la gente pues no era como la de un instituto normal (...) porque ya notabas que la gente era, pues eso, más liberal. Y eso yo creo que me ayudó bastante, había también lesbianas, gais... (Daniel, 21 años).*

En ocasiones, el acoso persiste tras cambiar de centro o abandonar los estudios. Kim Pérez fue testigo de un caso de acoso transfóbico en el que la chica acosada y su madre se vieron obligadas a llegar al extremo de exiliarse, de abandonar el pueblo en el que vivían e instalarse en la ciudad:

*El problema era que los niños del instituto acosaban brutalmente a esta niña, hasta el punto de ir ella con su madre por la calle y apedrearlas a las dos, y por supuesto ni el alcalde, ni la policía, ni los tutores ni nadie hacía nada. Aquí hay varias dimensiones: los que la acosaban eran gente del instituto y gente de fuera del instituto, por tanto, aunque los tutores hubieran intervenido de poco hubiera servido, pero tampoco los tutores intervenían. (...) Las cosas llegaron hasta el punto de que la familia se tuvo que exiliar, se fueron a la ciudad la madre con la niña y el padre se quedó allí para trabajar.*

El relato de Kim Pérez subraya la inacción por parte de profesores y tutores ante este caso de transfobia. Si bien el profesorado no es el único agente implicado (ni responsable) en esta clase de situaciones sí que desempeña un rol de importancia estratégica de cara a la resolución de los conflictos y, sobre todo, de cara a la prevención de los mismos en el centro escolar. A continuación analizaremos el grado de implicación del profesorado ante el acoso escolar transfóbico y ofreceremos algunas claves para la comprensión sus acciones y sus omisiones.

### ***La (in)acción del profesorado: potencialidades, condicionantes y carencias***

En los casos de violencia manifiesta y transfobia sostenida en el ámbito educativo que hemos recogido hasta ahora sorprende la pasividad e invisibilidad que se atribuye al profesorado. ¿Dónde están los profesores cuando ocurren estas situaciones? ¿Cuáles son sus márgenes de acción y cuál su grado de implicación? En un estudio coordinado por Pichardo (2009: 89), se recoge cómo el alumnado es consciente de la pasividad de la mayor parte del profesorado ante las situaciones de acoso escolar por homofobia y transfobia. A nivel internacional también se ha destacado esta frecuente inacción o laxitud del profesorado y de los equipos directivos de los centros escolares, como prueban ciertos estudios realizados en Inglaterra y en Estados Unidos (Council of Europe, 2011: 114-116; Meyer, 2009: 4-5). Esta realidad se reproduce en la recurrencia de testimonios que hemos recogido en nuestra investigación respecto a la indiferencia de una parte del profesorado ante la situación de sus alumnos y alumnas trans:

*Una vez un profesor me dijo que creía que yo estaba teniendo un problema de identidad personal, pero de ahí no pasó la cosa. Ningún profesor ha intentado hablar conmigo (Rubén, 17 años).*

Similar al de Rubén es el caso de Sara. Ante los insultos y el acoso que sufría, en su instituto los profesores se mostraban según ella “muy reacios”, hasta el punto de que nunca se acercaron a hablar con ella ni pusieron en marcha medidas para abordar la situación. Maite, Brenda y Cristina experimentaron el mismo tipo de indiferencia por parte del profesorado, que “escurría el bulto” en palabras de Maite. Existe en muchos centros escolares, de hecho, una trivialización de la homo-transfobia que lleva al profesorado a considerarla normal y a concebir ciertos insultos y agresiones como episodios sin importancia propios de niños y adolescentes. “El resultado es la violencia del *sentido común*, la violencia que se acepta porque se esconde detrás de la trivialidad de las acciones y las prácticas normales y ordinarias que la hacen invisible” (Ross Epp, 1999: 40).

En su reciente estudio sobre *bullying* homo-transfóbico, Meyer (2009: 38-44) ha mostrado cómo este tipo de acoso escolar y la inacción de profesores y profesoras ante él son el resultado de un complejo sistema de interacciones en el que se entrecruzan elementos externos de carácter estructural y condicionantes internos de carácter individual. Los condicionantes externos descritos por Meyer engloban las prácticas institucionales, por una parte, y las normas sociales compartidas en el espacio escolar, por otra, que convergen en una “cultura escolar” marcadamente sexista y homófoba. Al igual que en el caso estadounidense que estudia esta autora, la cultura escolar que predomina en los centros educativos españoles está todavía lastrada por distintas carencias en relación al tema que nos ocupa: la falta de compromiso institucional en la lucha contra el sexismo y la homo-transfobia, que se traduce en la inexistencia de protocolos de actuación y de respuestas regladas en los centros escolares para hacer frente al acoso escolar de este signo; la escasa o nula formación del profesorado en cuestiones de género, sexismo y homofobia, que lo conduce a no ver, en unos casos, y a no saber resolver, en otros, estos episodios de acoso; y la creciente descompensación entre las exigencias laborales y curriculares a las que se ven sometidos los profesores y el tiempo de tutoría y docencia del que disponen para cada grupo escolar, que impide abordar adecuadamente todo aquello que se salga de los temarios y actividades programadas. Además de estos condicionantes formales, que limitan enormemente las respuestas posibles del profesorado ante la homo-transfobia y el sexismo, existen otros condicionantes de carácter informal que favorecen su inacción y que tienen que ver con las relaciones interpersonales y las jerarquías que se dan en el seno del ámbito escolar. En este sentido, profesores y profesoras padecen diversas circunstancias limitantes: el miedo a hacerse notar ante los equipos directivos en un contexto de privatización progresiva de la enseñanza y precariedad laboral; la falta de respaldo por parte de sus colegas y del equipo directivo ante iniciativas de actuación relacionadas con la orientación sexual o la identidad de género del alumnado; y la problemática relación existente entre las competencias y campos de actuación de profesorado y familias: es recurrente entre los profesores el temor a que las cuestiones de género y sexualidad que se aborden en el aula activen el conflicto con las familias, por interferir en un ámbito que se considera más propio de la familia y del espacio privado que de la escuela y la vida pública. En general, existe un prejuicio que indica que las familias de los estudiantes están en contra de que se trabajen estas cuestiones con sus hijos e hijas pero, de acuerdo con algunos estudios realizados, aunque existe un pequeño porcentaje que puede mostrar algún tipo de reticencia, la mayor parte de padres, madres y familiares entienden que la formación en cuestiones de sexualidad, diversidad sexual e identidad de género también debe ponerse en práctica en los espacios educativos (Pichardo *et al.*, 2009:102-104).

Además de todos estos condicionantes externos, hay que señalar los condicionantes internos de carácter individual (ideología, filosofía educativa, experiencia biográfica, identidad

personal), que mueven al profesorado en su actividad profesional y que muchas veces están atravesados de su propia homo-transfobia. Kim Pérez hacía la siguiente reflexión al respecto en el marco de nuestra investigación:

*Haría falta que los profesores y los tutores se comprometieran [a intervenir en las situaciones de acoso escolar por motivos de género y sexualidad], pero no se comprometen a hacerlo, de modo que están revelando su propia homo-transfobia, en el fondo les complace ver a ese chico en dificultades, se divierten, cuando no son ellos los que lo jalean.*

Platero también ha destacado esta homo-transfobia vertical sufrida por los alumnos, que hay que sumar a la que emana del grupo de iguales. Si bien es cierto que a veces el profesorado y las personas adultas en general desconocen que se está produciendo el acoso, en otras ocasiones minimizan la situación tomando la decisión de ignorarla. “Así se convierten en colaboradores y cómplices por omisión de actuación” (Platero, 2010: 38).

Las narraciones de nuestros informantes también ilustran cómo esta inacción del profesorado puede llegar a dar paso a una actitud claramente reactiva y obstaculizadora del bienestar del adolescente transexual. Es el caso de la negativa que en algunos centros educativos se ha dado a los chicos y chicas trans cuando han solicitado un cambio en su nombre y trato de género, algo que resulta clave para su integración efectiva en la escuela. Esta es, de hecho, una de las principales demandas del colectivo: que se facilite el cambio de nombre y sexo en los documentos internos del centro (listas de clase, boletines de calificaciones, etc.) y que se trate al alumno o alumna de acuerdo con su género sentido<sup>109</sup>. Hemos comprobado, sin embargo, que esta demanda encuentra en ocasiones una oposición férrea por parte del profesorado y del equipo directivo de los centros educativos. Entre otros, es destacable el testimonio de Carlos en este sentido:

*[Hace poco, un conocido mío] que estaba además con su novia en el instituto, habló con el profesor, la directora, etc... para que en la lista (ya estaba con tratamiento hormonal) le pusieran el nombre de Mario, ¿no? Que ya estaba siendo un poquito caótico... Y las pasó putas. Se tuvo que cambiar de instituto porque no le cambiaron ni si quiera el nombre en las listas ni en los exámenes (Carlos, 40 años).*

En otras ocasiones el cambio de nombre no ha supuesto un problema y ha sido llevado a cabo sin demasiadas dificultades. Pese a la cultura escolar fuertemente sexista y heteronormativa que predomina en nuestros centros escolares y pese a los condicionantes que limitan la capacidad de acción del profesorado, hay docentes y equipos directivos que sí que asumen un compromiso personal y profesional ante la diversidad de su alumnado. Un compromiso que no está exento de inexperiencia, miedos e inseguridades. Como señala Aitana, maestra transexual: “los profesores tampoco están formados ni preparados para llevar a cabo esto, te lo digo porque siempre se ha huido, se ha pasado por encima de la manera más disimuladamente posible”.

---

<sup>109</sup> La Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales, aprobada en Navarra, da respuesta a esta demanda y garantiza que “se establecerá un procedimiento reglamentario que posibilite que haya personas transexuales que cuenten con documentación administrativa de forma transitoria en centros escolares, servicios sociales y sanitarios, que pueda ayudarles a una mejor integración durante el proceso de transición, evitando situaciones de sufrimiento o discriminación innecesarias”.

Han sido varios los informantes que nos han relatado los esfuerzos realizados por algunos de sus profesores para acercarse a ellos y darles muestras de apoyo, aunque los factores anteriormente mencionados (falta de in/formación, falta de respaldo institucional, miedo a adentrarse en las arenas movedizas del género y de la sexualidad) se han traducido en una cautela excesiva que ha mermado la potencialidad de estas bienintencionadas tentativas. Rubén y Carlos vivieron intentos de acercamiento por parte de sus profesores ante la problemática situación que experimentaban en la escuela (malas notas, desmotivación), pero no sirvieron de nada porque la variable de género ni siquiera era tenida en cuenta por sus interlocutores o era intencionadamente eludida. Los casos de Daniel y de Pablo son distintos, porque ellos sí que encontraron sendos profesores que les tendieron la mano y que, aunque de manera tímida y velada, introdujeron la dimensión sexual y de género en su acercamiento:

*El profesor de inglés, que yo creo que era gay, (...) me cogió y me intentó contar un poco, pero no sé si por estar en un colegio de monjas o por tener la edad que teníamos tampoco me quería decir “oye mira, pues lo que puede pasar es que eres transexual” (Pablo, 20 años).*

*Gané un premio en un concurso que hubo de un cuento, que no iba con nombre sino con pseudónimo. Uno de los del jurado era mi profesor de lengua y cuando me dio el premio me dijo: “estaba muy bien lo que has escrito, me ha gustado mucho, siempre he pensado, cuando lo estaba leyendo, que era de un chico”... Yo creo que ese profesor era muy listo en esas cosas porque era gay ... Y eso me alegró, porque cualquier cosa que te decían, aunque fuera la mínima cosa que te recordase a un chico pues para ti era muy gratificante (Daniel, 21 años).*

Estas dos experiencias resultan significativas porque ponen de manifiesto el potencial poder que los profesores tienen a la hora de fortalecer el ánimo de sus alumnos y de acompañarles en sus procesos de búsqueda identitaria. No es irrelevante que Daniel siga recordando un gesto mínimo como el que tuvo su profesor de lengua, y le conceda un lugar especial como uno de los pocos refuerzos positivos que encontró en el ámbito educativo. Es por ello que consideramos que es esencial subrayar las posibilidades del profesorado como agente de apoyo emocional y como factor clave para la integración del alumno en el aula. Como han señalado Ponferrada y Carrasco (2008: 17), un trabajo tutorial de calidad y las relaciones de confianza entre el profesorado y el alumnado son factores protectores de cara a la generación de situaciones de acoso y confrontación en el aula; además, en el estudio realizado por estas autoras, una de las principales demandas de los jóvenes entrevistados fue la de que existiera una verdadera cercanía emocional por parte del profesorado, lo que ellas traducen como la necesidad de implantar una política del cuidado y del cariño en las aulas. En el estudio de Platero sobre chicas masculinas y acoso escolar también se destaca que las alumnas entrevistadas “echan de menos un papel más activo del profesorado tanto a la hora de enseñar sobre la sexualidad como a la hora de intervenir” (2010: 48).

Volviendo a los testimonios aportados por Daniel y Pablo, hay que destacar otra dimensión de interés que está presente en sus palabras: en ambos casos se alude a la supuesta homosexualidad de los docentes implicados, que debido a su orientación sexual parecerían estar más sensibilizados con los asuntos relativos a la diversidad de género en el aula. En efecto, como se ha señalado en otros estudios (Meyer, 2009: 42-44), aquellas personas que no han experimentado formas de opresión social como el racismo, el sexismo o la homofobia

podrían tener más dificultades para aprender a ver y comprender determinados sesgos de la violencia escolar. Esta constatación supone en sí misma un desafío, ya que nos sugiere que aún queda un largo camino por recorrer hasta que la comunidad educativa en su conjunto asuma que la protección del alumnado ante todo acoso por motivos de género y de sexualidad (del mismo modo que ocurre con otras fuentes de discriminación: etnia, clase, dis/capacidad) es responsabilidad de todo el profesorado y no sólo de quienes por su orientación sexual o condición de género hayan podido desarrollar una mayor sensibilidad al respecto.

Nos parece pertinente, para concluir con este apartado dedicado al profesorado, escuchar la recomendación que nos hacía Kim Pérez para abordar la cuestión de la homofobia con cada uno de los y las docentes que no se sienten concernidos por la orientación sexual de su alumnado, recomendación que es extensible a los campos de la identidad de sexo-género y la transfobia:

*Lo que hace falta es la necesidad de generar actitudes. Yo iría al grano directamente, algo así como, provocando, decirle [al profesor]: “usted es homófobo, partamos de ahí”. Hacerlo con cierta simpatía, con cierta gracia y explicarle por qué es homófobo, (...) llamándole la atención pero viéndose él también hasta acogido en su homofobia, comprendido en su homofobia, que no le vamos a crucificar por eso... pero decirle: “usted no puede seguir así, que ha llegado hasta los 35 años siendo homófobo, usted tiene que cambiar porque tiene alumnos bajo su tutela que serán probablemente homosexuales en su día, que se sienten solos, y a los que usted puede humanamente aportar algo, y como usted es una buena persona y un buen profesor pues le rogamos que tome en cuenta estas ideas básicas”. Hay que ganarse a la gente mediante la empatía, no puedes hacerlo de otra manera.*

### ***La segregación de espacios***

Hay una última dimensión de la vivencia trans en el ámbito educativo que resulta fundamental desde una perspectiva antropológica: la cuestión de los espacios sexuados. En la realidad social en su conjunto y muy especialmente en el ámbito educativo, la diferenciación de espacios por sexo/género actúa como uno de los agentes de socialización más importantes. Los roles de género y las identidades sexuales se asumen de acuerdo a las pautas diferenciadas que se imponen a hombres y mujeres en el seno de esferas separadas de la vida social: los espacios masculinos y los espacios femeninos. Cuando las aspiraciones de género no se corresponden con el sexo asignado al nacer surge la incomodidad y el conflicto en estos espacios segregados. Este es el caso de los y las adolescentes transexuales, que niegan con su propia experiencia vital la separación tajante de sexos, géneros y espacios.

Se puede hablar de espacios sexuados en dos sentidos: por una parte están los espacios físicamente delimitados, como vestuarios y cuartos de baño; por otra parte, están todas aquellas esferas de la vida y el aprendizaje que se fundan en la distinción entre sexos: desde las clases de educación física hasta las pandillas de amigos.

*Lo que más difícil se me hacía de ir al instituto era el ir al baño, la hora de educación física en el vestuario y cuando se hacían grupos de trabajo, porque tenía que estar con niños indeseables. El recreo también (Sara, 19 años).*



[En zonas de ocio y discotecas] *más de una vez sí que me han sacado de un baño y eso ha sido para mí súper humillante* (Pablo, 20 años).

La segregación sexual resulta especialmente violenta en los espacios de socialización masculinos, ámbitos a los que Daniel Welzer-Lang (2002) se refiere con una expresión tomada del antropólogo Maurice Godelier: la “casa de los hombres”. Según este autor, “la educación de los chicos en lugares monosexuados estructura lo masculino de forma paradójica e inculca a los jovencitos que para ser un (auténtico) hombre deben combatir los aspectos que podrían asemejarles a las mujeres. (...) Esa *casa de los hombres*, en cada edad de la vida, en cada etapa de la construcción de la masculinidad, está relacionada con un lugar, una habitación, un bar, un estadio de fútbol” (2002: 55-58). Hay que añadir que los espacios de la masculinidad desbordan los muros de estos recintos y son reconocibles también en los rituales de reproducción del modelo de masculinidad dominante que tienen lugar en la vida pública, así como en las actitudes, las prácticas, los hábitos cotidianos, los sentimientos, las filias y las fobias que los muchachos y los hombres ponen en acto en sus interrelaciones a lo largo del día y de la noche. A través de estos actos y espacios se aprende a ser hombre, lo cual implica, con frecuencia, aprender a ejercer el poder, a ser capaz de dominar a otras personas y, en última instancia, a gestionar la violencia, con el subsiguiente autocontrol de todos aquellos aspectos que manifiesten vulnerabilidad (Valcuende y Blanco, 2003: 18). La homofobia (y también la transfobia, con la que se solapa) es, de hecho, uno de los principios organizadores de esta masculinidad tradicional (Kimmel, 2008: 16): como señalaba uno de los adolescentes participantes en el estudio coordinado por Pichardo (2009: 84), “despreciar a los gais te hace más macho”. La adecuada adquisición de este modelo de ser hombre, que sigue siendo predominante en nuestro contexto sociocultural, es vigilada por los adultos y por los iguales en la familia, en la calle, en el trabajo y por supuesto también en la escuela, espacio en el que se estructuran con fuerza las relaciones entre pares. Es durante la adolescencia y en el contexto escolar, precisamente, cuando “aprendemos que nuestros pares son un tipo de policía del género, constantemente amenazando con desenmascarnos como afeminados, como poco hombres” (Kimmel, citado en Valcuende y Blanco, 1997: 18).

Es fácil reconocer en los siguientes relatos de nuestros informantes el implacable efecto de estas “casas de los hombres” y la manera en que moldean de manera forzosa a sus “habitantes” en situaciones que manifiestan siempre un cierto grado de violencia, de lo sobrellevable a lo insoportable. Y esto ocurre tanto en el caso de los chicos trans, que desean formar parte del club masculino y no lo tienen nada fácil, como sobre todo en el caso de las chicas trans, que son fuertemente castigadas por su alejamiento voluntario de dichos espacios:

[*Al principio me resultaba difícil*] relacionarme de chico a chico. Los simples comentarios que hacían de “ey, tío, has visto esa tía pasar”, a lo mejor no es raro pero a mí aunque me gustan las chicas no haría esos comentarios. Al principio me agobiaba un montón eso y me sentía mal porque decía “es que no encajo con ellos, no soy como ellos o soy menos hombre” (Daniel, 21 años).

*Conseguir estar dentro del grupo de los chicos era a mí lo que me llamaba la atención, porque al fin y al cabo es donde más afinidades compartes, ¿no? Con los chicos. Pues pasaba por situaciones muy muy malas, o sea, muy desagradables, de pasar por encima de tu integridad incluso como persona para no sentirte aparte, para que te dejaran de perseguir y aun así era constantemente una persecución* (Leo, 35 años).

*Yo, desde muy pequeña, ya notaba que no podía encajar en un entorno en el que se lanzaban premisas como los chicos con los chicos, las chicas con las chicas... Yo en el entorno « chicos » no me veía realizada porque no podía llevar a cabo los roles que desempeñaban los chicos. Me sentía muy desencajada, no podía expresarme, no podía relacionarme, me sentía muy atada, no podía caminar, no podía tocar la vida (Aitana, 39 años).*

Los testimonios que hemos ido recogiendo ponen de manifiesto el coste de la segregación por sexos desde muy temprana edad. Esta separación actúa como un potente elemento de socialización que troquela los roles de género de chicos y chicas en muchos aspectos: desde la forma de moverse y situarse en el espacio hasta la construcción de los sentimientos y los deseos. Y tal separación de espacios y roles impone límites al desarrollo de las capacidades individuales de cada niño/niña o adolescente, en especial cuando estas capacidades no se corresponden con las que vienen marcadas por las concepciones hegemónicas de la masculinidad o la feminidad.

#### **4. CONCLUSIONES. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA**

El panorama que se ha dibujado hasta aquí llama a la adopción de medidas urgentes que sean capaces de evitar el alto grado de sufrimiento y desamparo que soportan los y las adolescentes trans en el ámbito escolar; una vulnerabilidad que no solo les afecta a ellos sino a todo el alumnado que se aparta de la normativa sexual y de género. La transfobia, el sexismo y la homofobia, como ya dijimos, son funcionales para el sistema sexo/género y por lo tanto actúan de forma ejemplarizante, produciendo a través del acoso escolar a sujetos castigadores, sujetos castigados y una gran masa de sujetos observantes. Acabar con estas dinámicas escolares beneficiará, por lo tanto, no solo a quienes sufren la violencia, sino también a quienes la ejercen y a todos los testigos mudos que la contemplan y la asumen como parte ineludible de las reglas del juego social. En este sentido, nos parece importante subrayar el rol de acosadores y testigos del acoso, que a menudo se olvida dada la urgencia en atender a las víctimas, a las que con razón se considera la parte más débil y vulnerable en estos procesos. No hay que olvidar que el poder de quienes ejercen el acoso y la violencia, normalmente varones, y el cierto prestigio entre sus iguales que se deriva de este ejercicio de poder, se consigue a costa de “suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades tales como el placer de cuidar a los otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino” (Michael Kauffman citado en Valcuende y Blanco, 2003: 18). La construcción del agresor, por tanto, se efectúa a través de la renuncia a cualidades humanas básicas, que son además enormemente beneficiosas y placenteras. Consideramos que entre los fines de la educación debe estar la vindicación de estas actitudes y emociones, entendidas como principios universales compartidos por toda la población, al margen de los géneros. De ahí que hayamos insistido en que la actuación sobre el acoso escolar es relevante no solo para las víctimas del mismo sino también para los agresores y los espectadores silenciosos, que interiorizan a través de las prácticas valores contrarios a la ciudadanía democrática y al apoyo mutuo.

Se hace necesario tomar, a la luz de todo lo dicho, medidas de diferente tipo y a diferentes niveles que garanticen lo siguiente: la salvaguardia del bienestar del adolescente cuya

expresión de género rompe con los moldes establecidos; la incorporación de contenidos curriculares relacionados con la diversidad sexual y la igualdad de género tanto en la formación de alumnos como de profesores; y las actuaciones estructurales y cotidianas contra el sexismo y la homofobia que (más o menos visibles) campan a sus anchas por nuestros centros educativos a través de los discursos, las prácticas y los contenidos curriculares. Es por ello que en las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión que hemos efectuado se han generado espacios para que fueran los propios adolescentes y adultos trans quienes aportaran sus demandas y sus recomendaciones en función de sus experiencias particulares. A continuación, en un primer bloque, se ofrecen sus demandas e ideas y, en un segundo bloque, nuestra reformulación de las mismas y algunas otras recomendaciones realizadas desde la perspectiva antropológica.

### ***Recomendaciones y demandas de las personas trans***

Gran parte de las aportaciones realizadas por nuestros informantes, especialmente las de adolescentes y jóvenes, hacen hincapié en la necesidad de proveer de información específica sobre la transexualidad a los distintos agentes que participan en el ámbito escolar. Dicha información debería tener como objetivo principal marcar la distinción de la condición transexual respecto de otras formas de diversidad sexual, puesto que se parte de la premisa de que es el desconocimiento el que provoca el rechazo y la violencia. De acuerdo con ellos y ellas, la información debería dirigirse hacia dos audiencias diferenciadas: el alumnado y el profesorado. Así, se demanda que se impartan charlas temáticas para los propios adolescentes, existan o no casos manifiestos de transexualidad en los grupos escolares en los que se ofrecen estas charlas, y que se elabore material informativo especialmente dirigido a docentes para sensibilizarlos ante esta clase de discriminación y para que cuenten con una base de conocimientos sobre la que apoyarse en caso de que sea necesario abordar la cuestión transexual en el aula:

*Sería útil cualquier información que haga entender a la gente lo que le pasa a una persona transexual, dado que en mi instituto no se informa de nada referido al tema de la transexualidad (Rubén, 17 años).*

*Es necesario explicar lo que realmente es [la transexualidad] y los problemas que trae, para que la gente se dé cuenta de que no es un capricho. (Cristina, 18 años).*

*Es terriblemente sencillo: informar a la gente de que hay diversidad, de que igual que ahora tenemos alumnos ecuatorianos, etc. pues también hay gais, hay peruanos, hay transexuales... O sea, que no todo el mundo está cortado por el mismo patrón. Tienes que dar unas charlas [a los profesores] con información sobre la diversidad del alumnado. Y a los chavales darles también una charla (Alberto, 40 años).*

Otro de los aspectos que ha aparecido con más frecuencia en nuestros diálogos sobre transexualidad, adolescencia y ámbito educativo tiene que ver con el error que para muchos de nuestros informantes supone el centrar las medidas de intervención únicamente en la adolescencia. Como expresan Maite y Brenda, la cuestión transexual debe abordarse desde la niñez si se pretende que se produzcan cambios sustanciales:

*Es fundamental que estos temas no se aborden [solo en el periodo adolescente] como parece que últimamente se está tendiendo, sino que salgan a flote mucho antes,*

*porque realmente el constructo de la persona es desde el momento en el que nace. Entonces, esto hay que abordarlo muchísimo antes. Yo creo que ahora mismo no se está haciendo.* (Maite, 26 años).

*¿Una guía informativa para adolescentes? Para adolescentes no, para los niños desde pequeños. Igual que saben lo que es un Síndrome de Down, que sepan lo que es un transexual. Y yo prefiero mil veces que nos tengan lástima a que nos insulten. Y que en todos los cursos y poco a poco les cuenten todo y que crezcan aprendiendo eso* (Brenda, 18 años).

Queremos destacar, al hilo de las palabras de Brenda, la potencia del discurso patologizante, que poco a poco va permeando en todas las capas sociales y grupos de edad; de este modo, la enfermedad es reapropiada por algunos chicos y chicas trans como un mal menor (e incluso deseable) dentro del clima generalizado de transfobia.

Una propuesta más concreta, en esta misma línea de la información y la formación, es la que lanzaron Alberto y Leo, para quienes sería de gran ayuda que se explicase la transexualidad de forma científica, es decir, como materia de determinadas asignaturas, distinguiendo entre el sexo biológico, el hormonal, el gonadal, el psicológico... Ellos proponían que esta explicación se insertara en el marco de las Ciencias Naturales:

*Cuando [el profesorado] habla del concepto sexo tendría que explicar que hay un sexo psicológico, que hay un sexo biológico, que hay un sexo hormonal, que hay un sexo tal... Y eso en ciencias no te lo explican. Eso tendrían que explicarlo los profesores de ciencias. En el momento en que el de ciencias explicara lo del concepto sexo y explicara todas las variantes que hay del sexo a la gente ya no le costaría tanto entender* (Leo, 35 años).

Que los profesores sean capaces de incorporar en los currículos educativos temas relacionados con la diversidad sexual y, más específicamente, con la transexualidad, depende en gran medida de que hayan sido formados para ello. Varios de nuestros informantes han subrayado que los profesionales que más a menudo están en contacto con personas trans (profesores, psicólogos, médicos), desconocen casi siempre la realidad transexual porque no han recibido la adecuada formación universitaria:

*No puede ser que en la Facultad de Psicología no expliquen estos temas. No puede ser. ¡Madre mía! ¡Conozco tanta gente que ha ido a psicólogos durante semanas pagando 80 euros a la semana y luego les han dicho que no les pueden ayudar porque no son especialistas en el tema!* (Brenda, 18 años).

*Es en la facultad donde deberían decirlo, o por lo menos es ahí donde deberían un poco inculcar a las personas que están estudiando para ser maestro que eso [la transgresión de género infantil] también existe y que no tienen que corregir esas actitudes* (Marisa, maestra, 30 años).

*¡Pero de qué os estáis extrañando! ¡Si en la facultad de medicina siguen dando charlas porque no se estudia la transexualidad en la propia carrera de medicina!* (Alberto, 40 años).

Dos de las maestras de enseñanza infantil que han participado en esta investigación, una de ellas transexual y la otra pareja de un hombre transexual, han ido más allá de la cuestión de la formación y han puesto el acento en los comportamientos, en las rutinas educativas y en los valores que se transmiten a través de las palabras y de los espacios. Para ellas, el objetivo no debería ser tanto incorporar información cuanto modificar desde sus raíces el actual modelo educativo, que conduce al sexismo y al constreñimiento de las posibilidades de realización personal de niños, niñas y adolescentes. La cuestión de los espacios diferenciados así como la imposición de valores y estereotipos sexuados desde la infancia son, a su juicio, dos de los elementos más perniciosos a la hora de trabajar por el respeto a la diversidad de sexo/género en las aulas:

*Es muy importante desde la base de la educación infantil que se vayan abriendo espacios para que el niño pueda desarrollar su personalidad plenamente, sin condicionamientos, que se ponga a prueba, que abra su identidad expresiva, que se abran espacios donde los roles puedan estar compartidos, es decir, que sea normal que un niño pueda jugar con una muñeca. (...) También abrir mucho espacio a las familias para concederles información, para que vayamos en paralelo. Pero sobre todo y por encima de todo, dejar que los niños aprendan a encontrar su propia identidad porque está muy condicionada: condicionada por nuestras actuaciones, por nuestra forma de presentar la sociedad, por nuestros comportamientos, por los medios de comunicación, por la propaganda, por todo (Aitana, 39 años).*

*Llevo muchos años en la educación. Llevo quince años y hay muchísimo, muchísimo prejuicio entre los maestros en infantil. He tenido muchísimos casos de niños que no eran tan brutos [como se espera de un varón], que eran más suaves, y ya desde los dos años o desde el año y medio les han etiquetado: “ah, es que este es mari, mari, maricón”, “este niño tiene mucha pluma”... Y hay que tratarlo desde ahí, no haciendo una programación infantil y entonces decir: “pues mira, este es el cuerpo de un niño y este el cuerpo de una niña”, “pon la foto y la niña, pon la foto y el niño” y si el niño se equivoca, no corrigas. Pero hay que corregir y te obligan desde la facultad a que tienes que corregir, ¿por qué? ¿por qué tienes que corregir? (Marisa, 35 años).*

Otra reivindicación ampliamente compartida por quienes han participado en este estudio es la de que en los centros escolares se facilite en todo momento el cambio de nombre en las listas internas de estudiantes así como en el trato cotidiano del alumno o alumna trans de acuerdo al nombre y al género que reclama para sí. Algo de lo que se hace responsables a docentes y miembros del equipo directivo, que deberían facilitar estas demandas y garantizar el bienestar de todo su alumnado, sin excepción.

Kim Pérez es tajante a este respecto y pone de relieve la necesidad de que docentes y tutores se comprometan con su profesión y asuman la protección de sus estudiantes frente a toda forma de malestar, violencia o acoso sufridos en la escuela o que afecten al rendimiento escolar, sin olvidar, como frecuentemente ocurre, aquellos que tienen su origen en la homofobia y la transfobia:

*Únicamente habría que decirles [a profesores y tutores]: “su misión, como con todos los alumnos, es proteger a ese alumno concreto de cualquier peligro en el que se pueda encontrar y ¡nada más! ... su deber de tutor es proteger al alumno no solo de las situaciones escolares sino de todas aquellas que usted deduzca que se están*

*produciendo fuera del centro y están afectando a ese alumno concreto, ¿ese es su deber!, porque esa es una situación que está afectando a uno de sus alumnos, y usted es su tutor y ser un tutor quiere decir tener que proteger a ese alumno y no poner compuertas a dónde empieza su profesión y dónde termina.*

La interconexión entre familia y escuela, por último, ha sido destacada también por algunas personas como un elemento clave a la hora de que las medidas puestas en marcha en el aula tengan continuidad en otro espacio clave de socialización como lo es el familiar. Coordinar los esfuerzos con las asociaciones de madres, padres y familiares de alumnos e incluir a éstos dentro de los programas de sensibilización, formación en diversidad sexual y lucha contra el sexismo debería ser otro de los objetivos a cumplir a juicio de Pablo y Aitana:

*¿No se la podrían dar [la charla] a los padres antes que a los niños? (Pablo, 20 años).*

*Yo creo que las que necesitan información son las familias, que es el sector incluso al que menos información se les da, [y] el niño reproduce lo que vive en su familia. Si hay condicionamientos o un ambiente conservador en su familia pues eso es lo que te va a traer. Si en el aula nosotros generamos también un ambiente conservador y condicionamientos y estereotipos pues también se lo va a llevar para su casa. El niño trae y lleva lo que puede vivir en su entorno (Aitana, maestra, 39 años).*

### ***Conclusiones y recomendaciones desde la perspectiva antropológica***

Lo que hasta aquí se ha expuesto es fruto de varios meses de trabajo de campo en los que se han puesto en funcionamiento diferentes técnicas de recogida de datos discursivos (entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión) y en los que también se ha hecho uso de la observación-participante en entornos escolares, asociativos y virtuales. Por tanto, aunque la investigación se ha centrado sobre todo en las narrativas de nuestros informantes, hemos tratado de no perder de vista ni los contextos en los que estos discursos se producían ni las estructuras mayores en las que se inscriben todos los procesos que tienen que ver con la construcción del género y la sexualidad en el ámbito educativo. La literatura socioantropológica consultada nos ha permitido insertar estas narrativas en el seno del sistema sexo/género occidental, en las lógicas propias de la institución educativa, en los procesos normativos de construcción de la identidad en la adolescencia y en los diversos sistemas de desigualdad que atraviesan la socialización de jóvenes y adultos. Tener en cuenta este entramado sistémico, con sus normas, jerarquías y exclusiones, nos ha ayudado a contextualizar las vivencias narradas por nuestros informantes y a transformar sus demandas, a menudo concretas y focalizadas, en actuaciones que obedezcan al carácter multicausal de la violencia transfóbica y a la imbricación existente entre centros educativos, familias y otros agentes e instituciones sociales.

La mirada antropológica, por otra parte, nos ha hecho prestar atención a lo que *a priori* aparece como invisible por estar naturalizado o simplemente por permanecer silenciado; es así como hemos podido identificar las causas menos evidentes de la transfobia en la escuela: aquellas que tienen que ver con los procesos excluyentes de construcción de la masculinidad y con la lógica de los espacios sexuados. Esta mirada hacia la complejidad de los procesos de acoso y malestar escolar nos ha llevado a concluir que la transfobia no puede ser abordada únicamente desde la consideración de que es la falta de información la que genera un

desconocimiento de la realidad transexual y que de este desconocimiento nace la violencia. Como hemos ido subrayando a lo largo de este texto, y como también han sugerido algunas de nuestras informantes (Marisa y Aitana), existen factores estructurales, fuertemente naturalizados, que están detrás de la estigmatización del alumno o alumna trans y que van mucho más allá del mayor o menor grado de formación e información: se trata de una cuestión de actitudes, hábitos, valoraciones, sentimientos y formas de entender el mundo; no solo de conocimiento. Como señalan Platero y Gómez (2008: 14), la información por sí sola no será suficiente para acabar con la homo-transfobia escolar: hará falta que esa información se transforme en un cambio en las actitudes. En esta misma línea, pero ya desde el campo de la antropología, otros autores han reflexionado sobre el carácter racionalista que se le suele otorgar a la educación en valores en las escuelas, un enfoque que reduce los valores (de respeto a la diversidad, de igualitarismo, de civismo, etc.) a meras declaraciones verbales sobre los mismos. Los valores son a menudo convertidos en contenidos curriculares de asignaturas que abordan la educación ética o ciudadana, perdiéndose de vista el poder y omnipresencia de las prácticas y discursos cotidianos que contradicen machaconamente esos valores que se pretenden transmitir. “Mientras en las aulas escolares se habla de “valores”, o se hace *role-playing* con arreglo a un currículum universal de expresiones declarativas de valor, en todos sus rincones *se ponen en práctica valores*, o sea, se ponen en juego relaciones diferenciales entre agentes de carne y hueso. Mientras en la escuela se habla de igualdad universal, se produce desigualdad y diferencia práctica” (Díaz de Rada, 2008: 369). La formación cívica o educación en valores, por tanto, siendo esencial en la prevención de la violencia, resulta ineficiente para atajar conductas y convicciones fuertemente arraigadas a través de las prácticas. Como afirma Carlos Giménez en referencia al racismo y la xenofobia, la educación bastaría para corregirlos si racismo y xenofobia, al igual que sexismo y homo-transfobia, fueran “formas de pensar, concepciones”, pero no son únicamente eso: son creencias y sentimientos acerca de la inferioridad del otro; son, además, prácticas de discriminación y de exclusión, y ante ellas la potencialidad de la educación, “que en el fondo se basa en el diálogo y que implica aprendizaje y cambio, merma considerablemente” (Giménez, 2003: 154).

En base a estas reflexiones, que nos obligan a una vigilancia constante no solo de los contenidos explícitos de la educación sino, sobre todo, de los procesos educativos y de las prácticas escolares y extraescolares, proponemos a continuación una serie de medidas y recomendaciones multilaterales encaminadas a prevenir y abordar la transfobia en las escuelas y, de forma más amplia, a extender entre el conjunto de los agentes implicados en el sistema educativo (especialmente el profesorado) una ética y una praxis de género más inclusivas y respetuosas con la diferencia.

### *Orientaciones de carácter general*

0. Conviene saber que el fundamento básico de todas nuestras propuestas se encuentra en el preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación* (popularmente conocida como LOE) vigente en el Estado Español, donde se establece que “entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”. Es decir, que educar en los valores de la igualdad y el

respeto a la diferencia no es una opción sino una de las metas de nuestro sistema educativo, la cual debería reflejarse de forma explícita tanto en los documentos institucionales de los centros escolares como en las prácticas educativas cotidianas.

1. La atención a la diversidad del alumnado por parte de profesores y tutores es una tarea que requiere, por una parte, de espacios y tiempos suficientes que permitan abordar las necesidades individuales de cada alumna/o y, por otra, de un enfoque que no solo se preocupe por el aprendizaje curricular y por el desarrollo cognitivo sino también por el desarrollo afectivo. El excesivo número de alumnos por clase y la sobrecarga lectiva del profesorado van en contra de un trabajo tutorial de calidad y de la puesta en práctica de las políticas de atención, cercanía y afecto que consideramos necesarias para que se produzca un cambio real en nuestras escuelas.

2. Se hace necesario incorporar el respeto a la diversidad sexual y de género de forma explícita en los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo del Centro, Plan de Acción Tutorial, Reglamento de Régimen Interior), estableciendo principios éticos, metas educativas, normas y sanciones que regulen la convivencia sin olvidar los fenómenos de acoso escolar de carácter homo-transfóbico (para un desarrollo de esta recomendación ver Macías *et al.*, 2009: 37-48). A otro nivel, en las tutorías y en las actividades docentes cotidianas, hacer explícito el rechazo hacia toda forma de discriminación o violencia en razón de sexualidad y expresión de género. Trabajar, discutir y consensuar con el grupo-clase las normas de comportamiento y respeto mutuo que se desean en el aula y las sanciones que se derivarán de su incumplimiento.

3. Formar y sensibilizar al profesorado (en todos los niveles educativos) sobre la especificidad y frecuente invisibilidad de la discriminación homo-transfóbica y proveerle de herramientas para saber nombrarla, detectarla y erradicarla. Hacerle consciente, también, de la homo-transfobia estructural presente en nuestra sociedad (especialmente en los centros escolares) y de la suya propia (Ver Moreno, 2009: 113-116).

4. Desarrollar acciones formativas para el profesorado en temas de género y diversidad sexual, tanto en el marco de los centros educativos como, previamente, en los años de formación universitaria de grado y posgrado, sin olvidar, como a menudo ocurre, el carácter singular de la transexualidad dentro del conjunto de las variantes sexuales y de género. Incorporar la dimensión de género, la diversidad sexo-afectiva y el estudio del acoso escolar de raíz sexista y homófoba a los contenidos curriculares que se imparten en las facultades de Ciencias de la Educación, sin olvidar los programas de Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. En ellos se consagra un espacio importante a la “atención a la diversidad”, aunque ésta tiende a restringirse al alumnado que presenta algún tipo de desfase curricular, normalmente relacionado con situaciones de migración y/o desventaja social. Problematicar, en este sentido, el concepto de “diversidad” que se maneja en la jerga educativa y otorgarle la dimensión amplia que conlleva: la diversidad, al fin y al cabo, está siempre presente en las aulas, puesto que cada alumno y cada alumna (sus circunstancias personales y familiares, sus capacidades, sus preferencias, sus formas de expresión) se distinguen del resto.

5. Mostrar tolerancia cero ante el lenguaje y las actitudes, estereotipos, comentarios o expresiones de corte sexista, homófobo y transfobo, ya provengan éstas del alumnado, del profesorado o del personal de administración y servicios, y ya se produzcan en las aulas o en los espacios de uso común. No olvidar que la comunidad educativa la forman no solo



profesorado y alumnado sino también el resto de personas que participan de la vida escolar (familias, personal de administración y servicios), que deben ser involucradas activamente en la lucha contra el sexismo y la homo-transfobia.

6. Trabajar junto con las AMPAS (Asociaciones de madres y padres de alumnos) en el diseño de las diferentes políticas que se vayan a poner en marcha en el centro para abordar la cuestión de la diversidad sexual en las aulas y la prevención del acoso escolar de tipo homo-transfóbico. Del mismo modo que se hace con alumnos y profesores, proveer a padres, madres y familiares de material e información sobre la diversidad sexual, la especificidad transexual, los problemas de discriminación y acoso que conllevan y las posibles formas de abordarlos. Acompañar de una guía de recursos documentales y asociativos LGBT (ver Platero y Gómez, 2008; Pichardo, 2009).

7. Tanto la transexualidad como la homosexualidad son, por regla general, vividas en silencio durante largo tiempo antes de ser manifestadas de forma deliberada por el/la adolescente (este es el periodo en el que se suele decir que los chicos y chicas “están en el armario”). Por lo tanto, se recomienda a todos los agentes involucrados en la educación y tutela de menores que actúen con un máximo grado de apertura ante la diversidad sexual potencial de los menores, sin imponer estereotipos, sin presuponer orientaciones o identidades sexuales y sin bloquear la capacidad de éstos para determinar sus propias posiciones identitarias.

8. Prestar especial atención a los signos de aislamiento, decaimiento, agresividad o estrés manifestados por los chicos y chicas con expresiones de género que se alejan de la norma. Establecer lazos comunicativos con las familias y actuar ante cualquier evidencia de violencia física o psicológica, ya se produzca ésta en el interior del centro educativo o fuera de él (espacio público, familia, trabajo). En este sentido, poner en práctica una política del cuidado, la cercanía y el cariño hacia el alumnado (desde la docencia cotidiana y desde la tutoría), de modo que sea posible una protección efectiva y a tiempo real contra todo proceso de acoso o malestar personal en las aulas. Reclamar una implicación colectiva e institucional (a nivel de centro) en la lucha contra el acoso escolar por motivos de género y sexualidad.

9. Dado que la diferenciación de espacios, roles y asignaciones en función del sexo anatómico genera un malestar importante en los adolescentes trans, siendo además una fuente objetiva de sexismo, conviene evitar dicha divisoria y apostar por espacios y actividades sin género en todos los ámbitos de la vida escolar, sin olvidar las clases de Educación Física.

10. Establecer un vínculo permanente entre la escuela y alguna asociación LGBT local que pueda asesorar e intervenir en casos manifiestos de acoso y/o violencia por cuestión de orientación e identidad sexual. Aprovechar estos casos para movilizar a toda la comunidad educativa en la lucha contra el sexismo y la homo-transfobia a través de actividades específicas.

11. Hacer uso de las unidades didácticas y materiales educativos sobre diversidad sexual elaborados por sindicatos, asociaciones LGBT, entidades públicas e investigadores sociales (Sánchez, 2009 y 2010; Platero y Gómez, 2007). Desarrollar materiales propios y compartirlos con otros centros educativos. Incluir la transexualidad y el transgenerismo entre sus contenidos.

12. No pasar por alto los sesgos androcéntricos y masculinistas presentes en los libros de texto, los documentos institucionales del centro, la prensa, el cine, la televisión y todos aquellos materiales (educativos o no) de los que se haga uso en el aula.

13. Elaborar textos, materiales y protocolos de actuación a partir de las experiencias vividas en el centro escolar con alumnos o alumnas que hayan estado en situación de acoso o malestar a causa de su expresión de género o sexualidad. Difundir estas experiencias e integrarlas en la “cultura” escolar propia de cada centro como parte de su memoria y del aprendizaje de la institución.

14. No perder de vista, como a menudo ocurre, que trabajar por la igualdad y en contra de la violencia de género también incluye erradicar la homofobia y la transfobia del vocabulario y las prácticas cotidianas que tienen lugar en nuestros centros escolares. Desde muchos puntos de vista, la violencia homo-transfóbica también es violencia de género.

15. Velar por el cumplimiento de las leyes educativas vigentes y reclamar leyes autonómicas que, como en el caso de la aprobada en Navarra, garanticen explícitamente la salvaguardia de los derechos de las personas trans y de otras minorías en el seno de la institución educativa.

16. No etiquetar como "transexual" cualquier disidencia de género. Que un niño, niña o adolescente no esté de acuerdo con los roles de género que le corresponden por su sexo no significa necesariamente que esté disconforme con su identidad sexual o que quiera llevar a cabo una transformación de su cuerpo.

### Recomendaciones relativas a la Educación Infantil

17. Elaborar materiales, juegos y dinámicas que presenten la diversidad humana como una parte positiva de la realidad social. El libro coordinado por Mercedes Sánchez (2010) y titulado *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas*, ofrece herramientas teórico-prácticas de enorme interés para el desempeño de esta tarea.

18. Evitar los estereotipos de género en la asignación de colores, roles, vestimentas y actitudes en las actividades que se pongan en marcha en el interior del aula. Desnaturalizar cotidianamente la oposición irreconciliable entre lo masculino y lo femenino.

19. No corregir, reprimir o ridiculizar las transgresiones espontáneas de las normas de género socialmente instituidas. Explicar al alumnado, por el contrario, que existe un enorme abanico de opciones para vivir y relacionarse con los demás.

20. Presentar las categorías de “hombre” y “mujer” no como una bipolaridad cerrada sino como entidades en permanente construcción, interconectadas y abiertas al cambio.

21. Ilustrar las explicaciones y tareas escolares con ejemplos procedentes de la vida real en los que también estén presentes parejas sexualmente diversas e individuos con comportamientos de género variados.

22. Aprovechar la diversidad de procedencias y opciones sexuales que probablemente esté presente en el aula (a través de padres, madres, hermanos/as o familiares) para ofrecer a los niños y niñas referentes cercanos y tangibles de dicha diversidad, fomentando el respeto hacia las formas de vivir y sentir de quienes no son como nosotros.

23. No contribuir a la genitalización de hombres y mujeres, mostrando que las diferencias entre las personas no residen tan sólo en su sexo anatómico o en su fisiología sino también en muchos otros rasgos individuales y grupales que, por separado, carecen de relevancia explicativa.

### Recomendaciones y propuestas relativas a la Educación Secundaria

24. Ofrecer, al menos una vez al año y en todos los grupos escolares, charlas sobre sexualidad y diversidad de género, preferentemente impartidas por asociaciones LGBT (de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales). Se trata de que no sólo se explique e informe al alumnado sobre la diversidad sexual y de género sino de que se le ponga en contacto directo con adultos que viven de forma positiva sus opciones sexuales e identitarias, contribuyendo, así, a la construcción de referentes positivos para todo el alumnado y, muy especialmente, para los chicos y chicas “variantes de género” que puedan encontrarse en el aula. Idealmente debería acudir al menos un o una participante transexual o transgénero a estos encuentros.

25. Otorgar a la acción tutorial el espacio que le corresponde, aprovechando las horas de tutoría para abordar, entre otras, la diversidad sexual y de género. Hacerlo desde la argumentación racional pero también desde el trabajo con las emociones y los valores compartidos (por medio de actividades que fomenten la empatía), prestando atención a los prejuicios, los estereotipos y las diversas formas de violencia que están presentes en cada contexto escolar y que afectan a personas concretas o grupos minoritarios. Tener en cuenta, una vez más, el carácter estructural de la homofobia y la transfobia, así como su intersección con otras formas de violencia (xenofobia, violencia contra las mujeres, racismo, clasismo, discriminación por edad o aspecto físico, etc.). Ver la experiencia de aula narrada por Platero en este mismo volumen.

26. Incorporar la diversidad sexual y de género a los currículos formativos de una forma transversal. Hacer uso de ejemplos y referentes tomados de la realidad (entendida ésta en toda su diversidad) para ilustrar las explicaciones, para enunciar problemas y para diseñar las actividades formativas. Aportar, también, referentes homosexuales, bisexuales y trans que hayan realizado o estén realizando aportaciones significativas en las diversas áreas de conocimiento. Reflejar de forma positiva en las actividades de aula la diversidad de la realidad social en la que vive el alumnado (diversidad étnica, lingüística, religiosa, sexual, de género, de clase, de edad, en cuanto a capacidades...) y visibilizar, paralelamente, los sistemas de desigualdad que atraviesan tal diversidad.

27. Incorporar, en las materias de Ciencias de la Naturaleza y Biología, la distinción entre sexo cromosómico, gonadal, genital, psicológico y social, complejizando la frecuente unidimensionalidad que se le da a los procesos de adquisición de la identidad de sexo/género. Explicar también que la anatomía sexual se presenta en un porcentaje significativo de la población en forma híbrida, dando lugar a la intersexualidad como estado natural del cuerpo y no como patología o aberración biológica. Se problematizará, así, la tradicional consideración

de la genitalidad como el indicador absoluto de la identidad sexual y se hará visible la diversidad presente en la propia naturaleza humana (ver Gregori, 2006; Nieto, 2008; Fausto-Sterling, 1998).

28. Incorporar, en las materias de Lengua y Literatura, Literatura Universal, Latín, Griego o similares, la lectura y estudio de obras literarias que planteen la diversidad de género de una forma positiva o que hayan sido escritas por autores y autoras sexualmente heterodoxos. Es importante visibilizar en todo momento la orientación sexual y la identidad de género de dichos autores, ya sean clásicos o contemporáneos. Del mismo modo, en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, reflejar los sistemas de desigualdad de género históricamente construidos y visibilizar y poner en valor las aportaciones (artísticas, sociales, políticas) de los colectivos habitualmente silenciados en el discurso histórico hegemónico, entre los que se encuentran las mujeres y las personas con sexualidades y expresiones de género heterodoxas (Ver Hidalgo *et al*, 2003; Platero y Gómez, 2008).

29. Cumplir con uno de los objetivos explícitos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: la “valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos” (Real Decreto 1631/2006). Para ello, en caso de utilizar libro de texto, proponemos hacer uso de aquellos en los que se dé cobertura a este objetivo (FELGTB, 2008) y aportar materiales adicionales para trabajar la especificidad de la problemática transexual, a menudo invisible aun en los manuales más completos. En este marco de la ciudadanía, se aprovechará para alertar al alumnado sobre el enorme grado de exclusión social que viven las personas transexuales y hacerle ver cómo muchas de nuestras actitudes y comentarios cotidianos pueden ser identificados como transfóbicos y producir sufrimiento en otras personas. Aportar testimonios de personas trans, visionar películas sobre la materia y generar debates constructivos al respecto en el marco de esta asignatura.

30. Proveer a todo el alumnado de un dossier de fragmentos seleccionados o, en su defecto, de un listado bibliográfico en el que puedan encontrar obras de referencia, novelas, cómics, películas y ensayos centrados en la diversidad sexual y de género (ver Generelo, 2007). Incorporar a este material algunas de las aportaciones de la antropología social con el fin de desnaturalizar los roles sexuales, fomentar una mirada intercultural sobre la condición humana e ilustrar sobre las diversas fórmulas culturales de abordar lo que conocemos como transexualidad en Occidente (ver Cardín, 1984; Bolin, 2003; Nieto, 1998, 2008).

31. Dotar a cada centro educativo de un equipo, figura de referencia o tutor capacitado para abordar cuestiones o problemas que tengan que ver con la diferencia sexual y la orientación del deseo, sin olvidar la especificidad transexual. Esta persona puede ser la misma que haya sido nombrada por el Consejo Escolar para trabajar la igualdad de género en el centro ya que, como hemos visto, ambas realidades están imbricadas. Es importante, también, poner en conocimiento de todos los alumnos que existe esta figura y facilitar los cauces para la comunicación (por vía presencial, telefónica o a través de Internet). Existe ya un interesante precedente para este modelo de tutoría especializada en el instituto Duque de Rivas de la Comunidad de Madrid (Moreno, 2009: 117-119; Platero y Gómez, 2008: 202-206).

32. Evitar la diferenciación sexual y la separación entre chicos y chicas en los diferentes ámbitos de la vida escolar (clases de Educación Física, formación de grupos para la realización de actividades académicas, actividades extraescolares, viajes de estudios, etc.)

planteándose, como ya ocurre en algunos centros educativos, la existencia de baños mixtos para ambos sexos.

33. Convocar certámenes literarios, exposiciones artísticas, actuaciones y actividades teatrales que tengan como objetivo la lucha contra el sexismo y la homo-transfobia. La celebración del día 17 de mayo, día internacional contra la homofobia y la transfobia, puede servir de cauce para estas actividades y ser, además, una buena ocasión para abordar en el contexto escolar la cuestión de la patologización de las identidades trans (ya que el 17 de mayo se conmemora la eliminación de la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales de la Organización Mundial de la Salud, algo que no ha ocurrido a día de hoy con la transexualidad). Incorporar, también, a estas actividades la reflexión sobre la persecución y estigmatización de las minorías sexuales a lo largo de la historia y en el presente a nivel internacional.

34. Fomentar debates en el aula que problematicen los tradicionales cauces para la adquisición de la masculinidad así como los valores asociados a la misma (competitividad, fuerza física, violencia, ejercicio del poder). Ilustrar sobre alternativas posibles y trabajar con el alumnado sobre ello, valorando positivamente las actitudes cotidianas que se alejen del modelo tradicional machista y homo-tránsfobo. En conexión directa con esto, reivindicar el placer de cuidar a los otros, la receptividad, la empatía y la compasión como valores humanos compartidos, al margen de los géneros.

35. Prestar atención a las representaciones que los medios de comunicación producen sobre la transexualidad y otras formas de diversidad e incorporarlas a los debates que se generen en el aula, problematizándolas. Señalar cómo a menudo se superponen los estereotipos de clase, género, etnia, sexualidad y otros.

36. Evitar plantear la transexualidad como sinónimo de cirugía de reasignación genital o “cambio de sexo”. Explicar la vía quirúrgica y su cobertura por la Seguridad Social (en determinadas comunidades) como una estrategia válida entre otras para poder vivir de acuerdo a un género distinto al asignado al nacer. Valorar positivamente, en este sentido, actitudes y soluciones de género individuales y colectivas que, a diferencia de la cirugía, no están institucionalizadas ni suponen una intervención violenta sobre el cuerpo: transgenerismo, travestismo, androginia.

37. En el caso de que en un grupo escolar exista una chica o un chico que se manifiesta como transexual o transgénero consultarle si desea que se aborde la cuestión en el aula de una forma específica y procurando la implicación de todas sus compañeras y compañeros. En caso afirmativo, proveerse de materiales y herramientas para planificar y llevar a cabo adecuadamente esta acción. Respetar y respaldar en todo momento las decisiones del alumno o alumna en la gestión de su propia diferencia (ver Moreno, 2009: 125-126).

38. Responder a los requerimientos de cambio de nombre y trato de género de los y las jóvenes trans. Hacer el cambio efectivo en los listados de estudiantes y publicaciones escolares y exigir tanto al profesorado como al alumnado que hagan uso en clase y fuera de ella del nuevo nombre y trato de género elegidos por el alumno o alumna. Permanecer en contacto con la familia a lo largo de todo el proceso, aunando esfuerzos y estrategias.

Estas tres últimas recomendaciones resumen bien las conclusiones y el espíritu de este estudio: el respeto por la diversidad de opciones vitales y de expresiones de género del

alumnado nos obliga a huir decididamente del etiquetaje y a ofrecer, en su lugar, un espacio seguro, inclusivo y de horizontes amplios para la convivencia en el que sean los propios chicos y chicas quienes definan sus posiciones identitarias y afectivas, contando con el respaldo, el reacomodamiento y la vigilancia atenta de las personas adultas. En esta tarea, que como ya hemos subrayado no solo implica contenidos curriculares sino, sobre todo, nuevas actitudes y prácticas, creemos que pueden resultar de gran ayuda las ya citadas publicaciones de Platero y Gómez (2008), Sánchez (2009, 2010) y Pichardo (2009), en las que el profesorado y toda aquella persona interesada en generar este tipo de espacios inclusivos podrán encontrar valiosas reflexiones teóricas y herramientas educativas<sup>110</sup> encaminadas a la transformación de nuestras escuelas y, por extensión, de la sociedad en la que vivimos.

### **Referencias bibliográficas**

Berger, Kathleen S. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Madrid: Médica Panamericana.

Blanco, Nieves (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Miguel A. Santos (Ed.) Barcelona: GRAÓ.

Bolin, Anne (2003). La transversalidad de género. Contexto cultural y prácticas de género. En *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. José Antonio Nieto (Ed.) Madrid: Talasa.

Borrillo, Daniel (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bullough, Vern L. (1998). La transexualidad en la historia. En *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Nieto, José Antonio (Ed.) Madrid: Talasa.

Butler, Judith (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.

Cardín, Alberto (1984). *Guerreros, chamanes y travestis*. Barcelona: Tusquets.

Checa, Susana (2003). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*, Buenos Aires: Paidós-Tramas Sociales

Coleman, John (1985). *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata.

Coleman, John C. y Hendry, Leo B. (2003). *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata.

---

<sup>110</sup> Estas publicaciones incluyen extensas bibliografías a través de las cuales se podrá multiplicar el alcance de las reflexiones y recomendaciones recogidas en nuestro texto. Además, en ellas se da cuenta de muchos de los recursos y materiales elaborados por sindicatos, ONG, colectivos LGBT, administraciones educativas y especialistas en pedagogía para abordar adecuadamente los aspectos relacionados con la sexualidad, la diversidad y la equidad de género en las escuelas, en los diferentes niveles y áreas de la educación formal.

Council of Europe (2011). *Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. París: Council of Europe Publishing.

De Palma, Renée y Atkinson, Elizabeth (2010). The Nature of Institutional Heteronormativity in Primary Schools and Practice-based Responses. En *Teaching and Teacher Education* 26: 1669-1676.

Defensor del Pueblo – UNICEF (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Pliego, Gema; Díaz, Esther; Alarcón, M<sup>a</sup> Paz (2006). Autonomía del Menor Maduro en su Salud Reproductiva. En *Index de Enfermería*, v. 15 n° 54. Recurso electrónico: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962006000200008&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962006000200008&script=sci_arttext) (Accedido el 15 de junio de 2009)

Díaz de Rada, Ángel (2008). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (Ed.) Madrid: Trotta.

Esteva, Isabel; Gonzalo, M., Yahyaoui, R., Domínguez, M., Bergero, T., Giraldo, F., Hernando, V. y Soriguer, F. (2006). Epidemiología de la transexualidad en Andalucía, atención especial al grupo de adolescentes. En *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, n° 78: 65-70.

Fassin, Didier (2000). Entre politiques du vivant et politiques de la vie. Pour une anthropologie de la santé. En *Les notes de recherche* n. 1, CRESP, Université Paris 13.

Fausto-Sterling, Anne (1998). Los cinco sexos. En *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Nieto, José Antonio (Ed.) Madrid: Talasa.

FELGTB (2008). *La diversidad afectivo-familiar en los manuales de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”*. Madrid: FELGTB.

Fernández, Isabel; Villaoslada, Emilia y Funes, Silvia (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*, Madrid: Catarata.

Ferrado, Mónica (2010). Primer cambio de sexo a un menor realizado en España. *El País*, 11 de enero de 2010. Recurso electrónico: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Primer/cambio/sexo/menor/realizado/Espana/elpepusoc/20100111elpepusoc\\_14/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Primer/cambio/sexo/menor/realizado/Espana/elpepusoc/20100111elpepusoc_14/Tes) (Accedido el 29 de mayo de 2011).

Ferrer, Isabel (2008). La transexualidad adolescente ya no es tabú. *El País*, 29 de septiembre de 2008. Recurso electrónico: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/transexualidad/adolescente/tabu/elpepusoc/20080929elpepusoc\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/transexualidad/adolescente/tabu/elpepusoc/20080929elpepusoc_5/Tes) (Accedido el 29 de mayo de 2011).

Foucault, Michel (1995). *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad de saber*, Madrid: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2007). El sexo verdadero, en *Herculine Barbin llamada Alexina B*, Madrid: Talasa.

García, Jesús (2009). Una menor pide al juez que le deje operarse para cambiar de sexo. *El País*, 14 de agosto de 2009. Recurso electrónico: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/menor/pide/juez/le/deje/operarse/cambiar/sexo/elpepusoc/20090814elpepisoc\\_11/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/menor/pide/juez/le/deje/operarse/cambiar/sexo/elpepusoc/20090814elpepisoc_11/Tes) (Accedido el 29 de mayo de 2011).

Generelo, Jesús (2007). *Sin complejos. Guía para jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales*. Barcelona: Egales.

Generelo, Jesús; Pichardo, J. Ignacio (Ed.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.

Generelo, Jesús; Pichardo, J. Ignacio y Galofré, Guillem (Ed.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.

Giménez, Carlos (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona: RBA.

Goffman, Ervin (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez Arias, Ana Belén (2009). Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia. En *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Pichardo, José Ignacio (Ed.) Madrid: Catarata.

Gregori, Núria (2006). Los cuerpos ficticios de la biomedicina. El proceso de construcción del género en los protocolos médicos de asignación de sexo en bebés intersexuales. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 1, nº 1: 103-124.

Guasch, Óscar (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*, Barcelona: Bellaterra.

Héritier, Françoise (1996). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*, Barcelona: Ariel.

Hidalgo, Encarna; Juliano, Dolores; Roset, Montserrat y Caba, Àngels (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Illich, Iván (1987). *Némesis Médica. La expropiación de la salud*, México: Joaquín Moritz – Planeta .

Juliano, Dolores (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*, Madrid: Cátedra.

Jociles, María Isabel y Franzé, Adela (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

Juliano, Dolores (2004). *Excluidas y marginales*, Madrid: Cátedra.



Kimmel, Michael (2008). Los estudios de la masculinidad: una introducción. En *La masculinidad a debate*. Carabí, Àngels y Armengol, Josep M. (Ed.) Barcelona: Icaria.

Laqueur, Thomas (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.

Macías Silva, Eustaquio (Coord.); Moreno Cabrera, Octavio; Salguero Juan y Seva, José María; y Rodríguez Rodríguez, Agustín (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. En *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Sánchez Sáinz, Mercedes (Ed.) Madrid: Catarata.

Maquieira, Virginia (2005). Género, diferencia y desigualdad. En *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Virginia Maquieira y Elena Beltrán (Ed.) Madrid: Alianza Editorial.

Maquieira, Virginia (2010). Sistema de género: innovación del conocimiento para el progreso en igualdad. En *Innovación para el progreso social sostenible*. Teresa del Valle (Ed.). *Revista Internacional de Estudios Vascos*, cuaderno 7: 151-175.

Martín, Dolores (2004). *La transexualidad. Diversidad de una realidad*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

Martín, Aurelia (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.

McDowell, Linda (2000). *Género, identidad y lugar*, Madrid: Cátedra.

Mead, Margaret (1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Planeta- Agostini

Menéndez, Eduardo L. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

Mestre, Ruth, (2008). Trabajo sexual e igualdad. En *Prostituciones. Diálogos sobre sexo de pago*. Isabel Holgado (Ed.) Barcelona: Icaria.

Meyer, Elizabeth J. (2009). *Gender, Bullying and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. Nueva York: Teachers College Press.

Missé, Miquel y Coll-Planas, Gerard (Ed.) (2010). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Barcelona/Madrid: Egales.

Moreno Cabrera, Octavio (2009). Atención a la diversidad sexual en el aula. En *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Pichardo, J. Ignacio (Ed.) Madrid: Catarata.

Moreno, Amparo (2011). Comentarios desde la psicología evolutiva. En *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Jociles, M. Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (Ed.) Madrid: Catarata.

- Nieto, J. Antonio (Ed) (1998). *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*, Madrid: Talasa.
- Nieto, J. Antonio (2008). *Transexualidad, intersexualidad y dualidad de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Núñez, Esther (2003). La transexualidad en el sistema de géneros contemporáneo: del problema de género a la solución del mercado. En *Sociología de la sexualidad*. Óscar Guasch y Raquel Osborne (Ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Ogando, Beatriz y García, César. (2007). Consentimiento informado y capacidad para decidir del menor maduro. En *PediatrIntegral*, XI (10): 877- 883.
- Pescador, Erik (2002). Estrategias de intervención en el marco educativo: masculinidad y población adolescente. En *Congreso Internacional. Los hombres ante el nuevo orden social*, EMAKUNDE: Instituto Vasco de la Mujer: 79-100.
- Pichardo, J. Ignacio (Ed.) (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pichardo, J. Ignacio; Molinuevo, Belén; Rodríguez, P. Octavio; Romero, Marta (2009). Actitudes ante la diversidad sexual y La diversidad sexual en los centros educativos. En *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Pichardo, J. Ignacio (Ed.) Madrid: Catarata.
- Platero, Raquel (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid, *Información psicológica*, nº 94, septiembre-diciembre 2008, (71- 83).
- Platero, Raquel (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. En *LES Online*, vol. 2, nº 2: 35-51.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid, Talasa.
- Ponferrada, Maribel y Carrasco, Silvia (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. En *Revista d'estudis de la violència*, nº 4. Recurso electrónico: [http://www.icev.cat/articulo\\_bullying\\_UAB.pdf](http://www.icev.cat/articulo_bullying_UAB.pdf) (Accedido el 8 de mayo de 2010).
- Rice, Phillip F. (1999). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*, Madrid: Prentice.
- Rich, Adrienne (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. En *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 5, n. 4: 631-660.
- Ross Epp, Juanita (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Ross Epp, Juanita y Watkinson Ailsa M. (Ed.) Madrid: La Muralla.

Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En *Nueva Antropología*, v. VIII, n. 30, México.

Sánchez, Mercedes (Ed.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.

Sánchez, Mercedes (Ed.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas*. Madrid: Catarata.

San Román, Teresa (2006). ¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales. En *Revista de Antropología Social*, nº 15: 373-410.

Santillano Cárdenas, Idianelys (2009). La adolescencia. Añejos debates y contemporáneas realidades. En *Última década* nº 31: 55-71. Recurso electrónico: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19511968004.pdf> (Accedido el 15 de septiembre de 2011).

Takács, Judith (2006). *Social Exclusion of Young Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender People (LGBT) in Europe*. Bruselas: ILGA Europe.

Taussig, Michael (1995). *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona: Gedisa.

Valcuende del Río, José María y Blanco López, Juan (Ed.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.

Vartabedian, Julieta (2008). Cuerpos (trans)formados: acerca de las identidades de género y la producción de la feminidad. En *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*. Recurso electrónico: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST61/Julieta\\_Vartabedian\\_61.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST61/Julieta_Vartabedian_61.pdf) (Accedido el 15 de junio de 2011).

Warner, Michael (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Welzer-Lang, Daniel (2002). La crisis de las masculinidades: entre cuestionamientos feministas y críticas contra el heterosexismo. En *Congreso Internacional. Los hombres ante el nuevo orden social*, EMAKUNDE: Instituto Vasco de la Mujer: 53-76.

Willigen, John V. (1986). *Applied anthropology: an introduction*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.

Wittig, Monique (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. *Madrid: Egales*.

### **Referencias legales**

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU: *Convención sobre los Derechos del Niño*, Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Código Civil. Recurso electrónico:

<http://dgraj.justicia.es/secretariosjudiciales/docs/CodigoCivil.PDF>

*Ley 3/2007*, de 15 de marzo, *reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas*. Viernes 16 de marzo de 2007. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 65, Madrid.

*Ley 14/1986*, de 25 de abril, *General de Sanidad*. Martes 29 de abril de 1986. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 102, Madrid.

*Ley 41/2002*, de 14 de noviembre, *básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica*. Viernes 15 de noviembre de 2002. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 274, Madrid.

*Ley Foral 12/2009*, de 19 de noviembre, *de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales*. Lunes 30 de noviembre de 2009. Boletín Oficial de Navarra (BON) n.º 147, Pamplona; y martes 22 de diciembre de 2009. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 307, Madrid.

*Ley Orgánica 1/1996*, de 15 de enero, *de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. Miércoles 17 de enero de 1996. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 15. Madrid.

*Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, *de Educación (LOE)*. Jueves 4 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 106, Madrid.

*Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Viernes 5 de enero de 2007. Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 205, Madrid.