

LA INDOCILIDAD DE SANTIAGO: LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE UN ESTUDIANTE TRANS* EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

SANTIAGO'S INDOCILITY: THE SCHOOL EXPERIENCE OF A TRANS* STUDENT IN THE CHILEAN EDUCATION SYSTEM

CRISTOPHER YÁÑEZ-URBINA¹

NATALIA SANDOVAL-LUCERO²

IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES³

¹ Centro de Desarrollo Cognitivo - Universidad Diego Portales, Chile.
Correo electrónico: cristopheryanezu@mail.udp.cl

² Centro de Desarrollo Cognitivo - Universidad Diego Portales, Chile.
Correo electrónico: natalia.sandoval.lucero@gmail.com

³ Centro de Desarrollo Cognitivo - Universidad Diego Portales, Chile.
Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Resumen

Este artículo analiza la experiencia escolar de un estudiante trans* en su paso por el sistema escolar chileno. Sistema marcado por una preocupación por la gestión de la sexualidad de niños, niñas y jóvenes que deriva en la (re)producción de dinámicas sexo-genéricas heteronormativas y binarias. Se procedió con un estudio cualitativo de caso único, desde un enfoque narrativo, a la producción de un relato de Santiago, un joven trans* de 18 años, acerca de su trayectoria

escolar. Los resultados develan una serie de procesos de negociación, resignificación y resistencia entre Santiago y su entorno escolar. Estos dan cuenta de diversos puntos de tensión, reconocimiento y toma de decisiones. Entre las principales conclusiones destaca que, si bien existe un conjunto de mecanismos heteronormativos en la escuela, estos no logran aplacar la agencia del estudiantado para la construcción de significados propios acerca de sí mismos ni la generación de alianzas colectivas. Dichos elementos, derivan en la necesidad de desarrollar futuras investigaciones que descentren la figura del "caso trans*" hacia la pregunta ¿cómo se configuran los entornos escolares para la inclusión de estudiantes trans*?

Palabras clave: género, heteronormatividad, educación, experiencia escolar

Abstract

This article analyzes the school experience of a trans* student in the Chilean school system. This system is marked by a concern for the management of the sexuality of boys, girls and young people that derives in the (re)production of heteronormative and binary sex-gender dynamics. We proceeded with a qualitative single case study, from a narrative approach, to the production of a story of Santiago, an 18-year-old trans* young man, about his school career. The results show a series

of processes of negotiation, resignification and resistance between Santiago and his school environment. These account for various points of tension, recognition and decision making. Among the main conclusions, it stands out that, although there is a set of heteronormative mechanisms in the school, these do not manage to placate the students' agency for the construction of their own meanings about themselves or the generation of collective alliances. These elements derive in the need to develop future research that decenters the figure of the "trans* case" towards the question of how school environments are configured for the inclusion of trans* students.

Keywords: gender, heteronormativity, education, school experience

RECEPCIÓN: 10 DE SEPTIEMBRE DE 2021/ACEPTACIÓN: 30 DE NOVIEMBRE DE 2021

INTRODUCCIÓN

Los defensores de la infancia y de la familia invocan la figura política de un niño que construyen de antemano como heterosexual y generonormado. Un niño al que privan de la energía de la resistencia y de la potencia de usar libre y colectivamente su cuerpo, sus órganos y sus fluidos sexuales. Esa infancia que pretenden proteger está llena de terror, de opresión y de muerte.
Paul B. Preciado - ¿Quién defiende al niño queer?

Uno de los focos desplazados de la discusión pública cuando se habla de educación son las dinámicas sexo-genéricas que se (re)producen todo el tiempo en los espacios escolares (Morgade, 2011). Esta cuestión guarda estrecha relación con el lugar dilemático que ha ocupado la sexualidad de niñas, niños y jóvenes en el mundo contemporáneo y que la ha llevado a ser objeto de vigilancia y modelación continua por parte del mundo adulto (Bennet y Harden, 2019; de Franco y Maranhão Filho, 2020). Idea que se sustenta en una figura del *alumno* como sujeto desagenciado que debe ser formado, instruido y corregido hacia un ideal de adultez (Baquero y Narodowsky, 1994; Burman, 1994).

En esta línea, las dinámicas al interior de las escuelas no escapan del establecimiento de regímenes sexo-políticos binarios que asientan sus bases sobre la universalización de la heterosexualidad como modelo corpo-sexo-genérico (Butler, 2002; Warner, 2004; Wittig, 1992). De hecho, el currículum formal, oculto y omitido configuran una cultura escolar moldeando los significados acerca de qué es el cuerpo y la sexualidad (Vásquez y Lajud, 2016), los cuales suelen ser acompañados de mecanismos de exclusión, represión y silenciamiento de sexualidades disidentes en los espacios educativos (Mollo-Avenidaño y Fuentes-Salazar, 2019; Suárez, Rodríguez, Del Río, Alfonso y Suárez, 2019). Siendo así, se torna relevante una indagación en torno a cómo el estudiantado se incorpora en estas dinámicas heteronormativas al interior de los espacios educativos.

Existe una tendencia investigativa de posicionar a niños, niñas y jóvenes como sujetos pasivos de una educación totalizadora que los despoja de capacidad de resistencia. No obstante, diversos estudios dan cuenta de la agencia del estudiantado para posicionarse como actores válidos en la toma de decisiones sobre su sexualidad (Whittington, 2019), además de dar cuenta de su capacidad para elaborar espacios y códigos culturales propios en la materia (Cassar, 2017; Friehe y Smith, 2018), para resistir al binarismo imperante de manera cotidiana (Atkinson, 2020; Francis y Kjara, 2020) y para la conformación de colectividades de acción política (Lillo, 2020). Frente a este escenario, el desafío que planteó Paul B. Preciado (2019) es escuchar y visibilizar a esos niños, niñas y jóvenes que no siempre son heterosexuales y generonormados, y cómo construyen sus espacios de lucha ante instituciones que buscan cooptar sus potencias.

Tal desafío involucra una aproximación sobre la *experiencia escolar*, entendida como la manera en que cada estudiante articula las diferentes lógicas de acción del mundo escolar y produce una subjetividad al respecto de sus posiciones, tensiones y configuraciones que escapan del control totalitario de la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Asimismo, y dentro de la lógica de la subjetividad, implica una especial atención a los modos por los cuales el estudiantado actúa desde una actitud de *indocilidad* y resistencia ante las formas dispuestas sobre su cuerpo, género y sexualidad (Foucault,

1995) como forma de construcción de su propia libertad (Castro-Gómez, 2016).

Por lo tanto, el presente artículo analiza la experiencia es-

⁴El uso de la palabra trans*, con asterisco, retoma la propuesta de Halberstam (2018) para abrir el término más allá de la variación de un género a otro, así cuestiona la noción de transitividad asociada a un punto de partida y uno de destino para hacer énfasis en la multiplicidad de identidades, deseos e incluso colectividades que representa lo trans*. En el presente artículo se adopta dicha denominación.

colar de un estudiante trans*⁴ al interior del sistema escolar chileno. Esto con la finalidad de visibilizar agencias, tensiones y resistencias que deriven de su propia forma de habitar y pensar su subjetividad en

entornos que tienden a plantear un binarismo corpo-sexo-generico como norma. El objetivo no es defenderlo desde un mesianismo académico, sino visibilizar y dialogar con una realidad que irrumpe en el mundo social y los espacios educativos. Algunas preguntas que guían este estudio son ¿qué lugar ocupa la escuela en la producción de subjetividad de jóvenes trans*? ¿Qué estrategias elabora para accionar en sus procesos de subjetivación? ¿Cómo se relaciona la construcción de su experiencia con la constitución de sí mismo? Y, a la vez, ¿cómo se relaciona la emergencia de nuevas subjetividades con la transformación del mundo escolar?

METODOLOGÍA

La investigación corresponde a un estudio cualitativo desarrollado durante el año 2019. Empleamos un enfoque narrativo, con énfasis en las formas por las cuales los actores sociales construyen los sentidos y significados del

mundo que los rodea y sus experiencias. Esto, a partir de la elaboración de historias con respecto a sus vivencias (Salgado, 2007). Asimismo, recurrimos a un diseño de caso único enfocado en la indagación de cómo un joven trans* elabora una narrativa de su experiencia escolar al alero del sistema educativo chileno. Se prefirió una indagación intensiva sobre su historia personal (Álvarez y San Fabian, 2012) y la necesidad de posicionar los conocimientos en un contexto situado que marca la perspectiva desde donde se elaboran las narraciones (Haraway, 1995).

La selección del participante se realizó por medio de un muestreo intencionado, privilegiando criterios de inclusión y exclusión afines con el cumplimiento de los objetivos de la investigación (Mosery Korstjens, 2018). En este sentido, buscamos a un participante que estuviese en proceso de transición y que se encontrara cursando los últimos años de la enseñanza secundaria en escuelas chilenas. Siendo así, el caso estuvo constituido por las experiencias escolares de *Santiago*⁵ un hombre trans* de 18 años que, en el momento de la producción de las narrativas, cursaba el cuarto año de educación secundaria en un colegio particular-subvencionado de tipo técnico-profesional de una comuna del sector nororiente de la ciudad de Santiago de Chile.

⁵ El nombre empleado en la investigación corresponde a un seudónimo adoptado para mantener en el anonimato la identidad del participante.

En cuanto a la técnica de producción de información, empleamos la producción narrativa como la creación de un

texto híbrido que se edifica desde el diálogo entre investigadores y participantes que se reúnen a hablar de un fenómeno en estudio (Balasch y Montenegro, 2003), en este caso corresponde a la experiencia escolar. Esta aproximación privilegia el reconocimiento del lugar activo de los investigadores en la producción de conocimiento y en la co-construcción de la narrativa misma (Holstein y Gubrium, 2004). Así como también, en contra de aquellas perspectivas que abogan por la neutralidad y *modestia* de la investigación (Haraway, 2004).

En esta línea, el procedimiento consistió en la co-construcción de un texto correspondiente a la narrativa que tomó cuatro sesiones de trabajo. En cada encuentro el rol del equipo fue, por un lado, orientar el pensamiento hacia lugares no explorados por Santiago y, por otro, rescatar ideas clave y retroalimentar con nuevas etiquetas verbales asociadas a los enfoques teóricos en los que el equipo inició su posicionamiento. De esta forma, el diálogo brindó la posibilidad de negociar los significados y, con esto, la emergencia de un nuevo conocimiento situado. Por lo cual, lejos de pretender lograr un fiel reflejo de la realidad, los resultados perfilan un proceso dialógico, reflexivo y performativo de la experiencia escolar de Santiago.

Tras cada reunión, con la disposición de producir un relato apegado a lo enunciado por el protagonista, el equipo investigador se apoyó en las grabaciones para darle forma al producto. Se sistematizaron y conectaron las ideas que emergieron

en los encuentros. Luego, se ordenaron las diferentes vivencias de forma cronológica. Al redactar la producción narrativa, se intentó conservar las mismas palabras enunciadas por Santiago, sin embargo, estas fueron combinadas con recursos lingüísticos propios del equipo investigador que también dan cuenta de su posición teórica. Luego de terminar la textualización se le envió por correo electrónico para que pudiese revisarla. Se le solicitó que constatará que la narrativa era reflejo de sus vivencias y sentidos, de modo que, en caso de ser necesario, se pudiese modificar, eliminar o ampliar el relato. La producción narrativa fue aprobada por Santiago en primera instancia y se cuenta con su aprobación para su publicación. Finalmente, cabe destacar que la investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Se respetaron los principios de confidencialidad y anonimato del participante a través del empleo de un consentimiento informado que explicitaba las condiciones de la investigación.

RESULTADOS: LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE SANTIAGO

Santiago decidió comenzar su transición alrededor de abril-mayo de 2017, en su anterior colegio. Se animó a contarle a sus amigas/os más cercanas/os, quienes inmediatamente lo apoyaron en su proceso e, incluso, le

dijeron que debería haberlo expresado antes. Luego, lo supie-

⁶ La expresión empleada por Santiago es una metáfora digestiva que, tal como el proceso de digerir una comida, hace referencia a la capacidad de procesar de buena manera una información nueva para incorporarla en las prácticas.

ron sus profesoras/es, quienes lo *digirieron*⁶ rápido. Sintió que para ellas/ellos nunca fue un tema reconocer su identidad. En ese momento, su psicóloga también estaba al

tanto de que es trans*, no obstante, fueron sus docentes quienes lo incentivaron a contárselo a su mamá, quien hasta ese momento no sabía nada de la situación.

Después de contarle a su madre, en un acto de reconocimiento, ella lo llevó a cortarse el cabello para iniciar su modificación en la expresión de género. Además, escogió su nombre social: Santiago. Le preguntó a su mamá qué opinaba y ella le dijo que hubiese elegido Maximiliano. Ese fue por mucho tiempo su segundo nombre, hasta hace poco que se decidió por otro que le gusta e identifica más.

Posteriormente, fueron al colegio a exponer la situación. Allí, le dieron varias facilidades, como el uso de su nombre social, entre otras, pero con ciertas restricciones. Por ejemplo, pudo hacer el cambio de uniforme, pero no podía usar el pantalón gris correspondiente al uniforme de varones. Sí le permitieron utilizar siempre el buzo. Con relación al uso de baños, no lo dejaron usar el de hombres, pero le facilitaron el que usaban los profesores. Para Santiago, esos cambios eran suficientes. Sintió que el colegio estaba ofreciendo las condiciones para permanecer ahí. Sin embargo, quedarse en un lugar que lo había conocido con su nombre legal, se fue volviendo

cada vez más incómodo de habitar. Principalmente, porque había repetido de curso y no se llevaba bien con algunos antiguos compañeros, quienes lo molestaban por ser trans*, lo llamaban por su nombre legal o utilizaban pronombres femeninos para referirse a él y hacían burlas relacionadas con su identidad de género. Recalca que solo eran tres hombres, versus el resto del colegio que lo trataba bien.

Respecto a su nombre, muchas veces le preguntaron ¿cuál es tu nombre real, tu nombre de verdad? Y eso le produjo rabia porque su nombre real es Santiago, el que aparece en su cédula de identidad es otro que no lo identifica. Si bien él ve como positivo que las personas quieran e intenten entender lo que significa ser trans*, y le pregunten cosas relativas a eso, enfatiza que no es necesario que se les entienda, pero sí que se les respete. En esto, el uso del nombre social es una forma de mostrar respeto. Hay personas intolerantes que no comprenden que la vida del otro es diferente a la suya y que eso no les afecta en nada. Da el ejemplo de un amigo cercano, quien es intolerante con todas las identidades disidentes y al único a quien acepta es a él. En un momento, le preguntó, por curiosidad, por su nombre real y él le contestó “mi nombre real es Santiago, el legal es otro”. Su amigo nunca lo ha llamado por ese otro nombre.

Prefiere, por costumbre, no mencionar su nombre legal y referirse a este como tal “mi nombre legal o mi nombre de carnet”. Cuando le preguntan, no tiene problemas con

revelar dicho nombre, siempre y cuando no asocien su cara con aquel. No quiere que tengan en mente al Santiago que antes se llamaba X ni que lo identifiquen y/o nombren como tal. Por lo mismo, tiene cuidado a quien se lo revela, para que esto no sea utilizado como un medio para violentarlo. Así como hay personas que jamás lo sabrán, tiene amigas/os que lo supieron el mismo día en que se conocieron. Todo depende de la mentalidad y tolerancia de la otra persona.

Con relación a lo anterior, Santiago también enfatiza en la importancia del uso de las palabras y las formas de decirlas. Los excompañeros que lo molestaban, hacían que se avergonzara al usar un tono de burla para decir Santiago. Es decir, "respetaban" su verdadero nombre, pero al mismo tiempo, lo humillaban a través de este. Por tanto, para él, el problema no está solo en qué se dice sino en con qué intención se dice. En la misma línea, hace referencia a que no tiene problemas con ser trans*, pero no desea que se le etiquete de esa manera. La forma de utilizar y de decir la palabra es la que tiende a poseer una carga negativa, un modo peyorativo, no la palabra en sí misma.

Para Santiago, las etiquetas han formado parte de su vida. En su infancia escolar era el afro, el mulato, el negro y luego el trans. Relata que su papá es de piel negra y su mamá es de piel blanca. Cuando iban al colegio, su padre era el único apoderado de piel negra. Debido a esto, era reconocido como el mulato. Hubo varias ocasiones en que la etiqueta mulato

se usó de buena forma para referirse a él. Por el contrario, también recuerda que muchas otras veces lo trataron de “mulato de mierda” o “negro de mierda”, de forma racista. A los 12 años lo mandaron a su país, aunque es chileno.

Siente que hay personas que necesitan etiquetarlo. Esto es algo que, en general, pasa mucho, y se veía en ese colegio con otras personas también. Como dicho colegio posee un proyecto de integración, asistían a él estudiantes con ciertas particularidades, como un alumno que padece esquizofrenia o una compañera que nació con microcefalia, a quienes se les identificaba con dichas etiquetas. Santiago recuerda que a esa compañera le costaba mucho aprender y que, de cierta forma, por eso, abusaban de ella. Si necesitaban a alguien para algo, le pedían ayuda solo a ella. Entiende que quizás para los demás alumnas/os hubiese sido una lata⁷ ir a ayudar, pero debería ser para todas/os, no solo para alguien en especial. Cree que así la identidad se ve reducida a una característica, en su caso, al alumno trans*. Luego de que “salió del closet”⁸, una chica trans* se acercó a él para contarle que estaba en la misma situación. Fueron conocidos como los casos trans*, lo que lo hacía sentirse en condiciones de desigualdad. Él desea ser un alumno más, solo alguien más del colegio y no un personaje.

⁷ Corresponde a un chilenismo empleado para referir a una sensación de fastidio o extremo aburrimiento ante una situación en particular.

⁸ La expresión empleada hace referencia a los procesos de develación de su identidad de género, también se le suele encontrar en otros países de la región como “salir del armario”.

Recuerda que el sexismo estaba presente en ese colegio. Notó que el profesorado hacía diferencias entre los géneros, en especial en matemáticas. El profesor de la asignatura era mayor y era evidente que en clases las preguntas las dirigía hacia los varones. Decía —ya chiquillos—, y solo los miraba a ellos. Además, esos estereotipos de género se replicaban en las decisiones de los roles. Por ejemplo, en los cursos científicos, si eran 20 estudiantes en total, 13 eran hombres. A diferencia de los humanistas que eran muchas más mujeres. Para Santiago, este sexismo era tolerable y, además, la mayoría de la comunidad escolar lo trataba bien. Sin embargo, Santiago comenzó a sentirse objeto de observación por ser “el caso trans*”. La situación se volvió cada vez más molesta e insostenible para él, así que decidió que lo mejor era cambiarse de colegio y empezar de cero.

En ese tiempo, él ya asistía a una fundación para niñez y adolescencia trans* y uno de sus amigos de ahí, Joaco, estaba en otro colegio que le quedaba muy cerca de su casa (Las Condes). Sabía que el colegio era tolerante y, sumado a que su amigo es hijo de la inspectora general, lo hicieron interpretar que ser trans* no estaba mal visto. Decidió ingresar a ese colegio y cuando fue a dar la entrevista se dio cuenta de que era técnico. Debía elegir entre gastronomía y hotelería y prefirió la segunda opción. Recuerda que el jefe de carrera no se percató de que era trans* hasta que le tocó firmar.

Entonces, preguntó si utilizaba su nombre legal o social y vio una reacción natural en él, sin inconvenientes.

Desde el principio, el colegio no puso ningún obstáculo para respetar su identidad de género, sintió una muy buena acogida. A su madre le informaron que en los documentos oficiales tenía que figurar su nombre legal, pero en el resto no había ningún problema con que utilizara su nombre social. Desde el primer día de clases lo presentaron a la comunidad escolar como Santiago. Le permitieron utilizar uniforme masculino, por lo que desde el principio asistió con pantalón gris. Al igual que en el otro colegio, pero en este caso por un tema de su propia comodidad, le dieron acceso a un baño exclusivo. Prefirió no usar directamente el de hombres porque aún no empezaba a inyectarse hormonas (hace referencia al tema de la menstruación).

Santiago destaca que este colegio posee un ambiente que, en general, propicia la libre expresión, es "*súper open mind*". La diversidad es vista como un valor. Se han hecho charlas y eventos con relación al tema. En uno de ellos, su amigo de la fundación salió con su bandera trans*. Además, asiste una gran cantidad de estudiantes con orientación afectiva homosexual e, incluso, hay docentes que se declaran abiertamente homosexuales. Por todo esto, actualmente, ser gay o lesbiana no es tema en ese espacio. Paradójicamente, ha identificado miradas de rechazo de quienes menos se esperaría.

Como imagen, cita la de un alumno de otro cuarto medio, que hasta hace un par de años expresaba ser homofóbico y transfóbico. Con el tiempo, y luego de que muchas personas le dijeran que se le notaba que era gay, y que lo asumiera, este estudiante salió del closet y visibilizó públicamente una relación con otro hombre. Santiago percibe un rechazo de su parte, cree que intencionalmente nunca le ha hablado y que lo mira con muy mala cara. También, hay otro estudiante de cuarto medio, quien se maquilla, y una pareja de chicos gays que lo miran despectivamente. Realmente no sabe si esto se debe a que él es gay o trans*.

Su experiencia escolar en este colegio ha presentado otras situaciones incómodas, aunque las significa como nimiedades. Al principio, vivió uno que otro momento en que alguno de sus pares lo trató en femenino, y lo llamó, intencionalmente, "compañera". Sin embargo, para él fue más válido el apoyo de la gran mayoría que saltaba a defenderlo y aclarar enfáticamente "¡es compañero, weón!". Se queda con la reacción de respaldo al constatar que 29 de las 30 personas de un curso sí respetan y se interesan en validar su identidad.

⁹ La PSU correspondía a un test estandarizado implementado en Chile entre los años 2003 y 2020, cuya finalidad era establecer una serie de puntajes para el proceso de admisión universitaria liderado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile.

Con miras a preparar dicha evaluación, los establecimientos educacionales realizan pruebas ensayos durante los últimos años de formación para preparar al estudiantado al formato de rendición.

En otra ocasión, durante un ensayo de PSU⁹, tuvo un momento de tensión porque mencionaron su nombre legal, en voz alta, en presencia de los cuatro cuartos medios. Sus compañeros de curso, que son los que están en conocimiento de su identidad, se

acercaron de forma discreta a corregir que su nombre es Santiago y solicitaron al encargado que por favor no lo repitiera en voz alta.

Otro hecho importante está relacionado con que Santiago, como parte de su expresión de género, utiliza doble *binder*¹⁰. Este no es seguro para hacer ejercicios ya que presenta riesgo de asfixia. Por tanto, durante el 2018, intentaron que se lo sacara para que participara de la clase de educación física sin peligro, pero fue complejo emocionalmente. Cada vez que lo intentó se ponía a llorar, no había caso, aunque él sintiera que quería. Le daba demasiada vergüenza por mucho que fuera entre sus compañeras/os. A raíz de esto, sufrió un incidente durante un juego tipo búsqueda del tesoro, en el que había que correr contra el tiempo y exigía alto desgaste físico. Santiago terminó ahogado y la profesora lo encontró apoyado en la pared tratando de estirarse el compresor para poder respirar. Asimismo, hubo un antes y un después, luego de que empezó a inyectarse hormonas.

Su cambio físico ha sido muy grande y evidente para sus conocidos, quienes así se lo han hecho saber. Decidió continuar usando el baño exclusivo porque lo disfruta, considera como un beneficio extra tener un baño solo para él. Santiago enfatiza que cree que el alumnado que llegó posterior a su cambio hormonal no sabe que es trans*. La única forma en que lo sepan sería que lo hayan inferido porque se fijaron en

¹⁰ El binder corresponde a una prenda de ropa interior que tiene por función principal comprimir el pecho con la finalidad de disimular la apariencia de los senos. Siendo así, es ampliamente empleado para otorgar una apariencia más andrógina desde la estética del torso.

que usa otro baño. No obstante, comenta que eso también puede ser interpretado como motivado por cualquier otra cosa. El profesorado nuevo tampoco se ha dado cuenta, aunque algunas/os se han enterado porque alguien se los contó.

A Santiago no le importa que el mundo escolar sepa que es trans*, pero sí que no exista una etiqueta como la que tenía en su anterior colegio de "caso trans*" o que lo presenten como tal. Porque para él ser trans* es solo una característica de él, su identidad es mucho más que una etiqueta. No comprende por qué la gente tiene la necesidad de remarcarlo. Por una parte, cree que lo hacen para hacer énfasis en algo más distintivo para cada persona, pero, por otra, observa que no lo hacen con todas/os, no se etiquetan a las 600 personas. Entonces, para él, ese no es el mejor modo porque podrían ocupar una etiqueta más bonita, pero le dan prioridad a lo raro.

Aunque en este colegio el uso de la palabra trans* es en confianza y sin propósito de ofender, siente que, de todas formas, igual hay una intención de recalcar lo trans*. Por ejemplo, su amigo Joaco no solo era conocido como el hijo de la inspectora, sino que era el hijo trans* de la inspectora. Desde otra perspectiva, también observa que, como en el colegio hay tanto estudiantado homosexual, la etiqueta de gay o lesbiana ya no sirve para identificar a alguien en particular. Asimismo, hasta el año pasado (2018) cuando alguien hablaba del alumno trans*, la reacción era ¿cuál de todos? Si hay muchos.

Durante el 2019 este panorama cambió, porque solo hay dos trans*: él y su amigo Nico, quien cursa un nivel inferior. Por lo tanto, Santiago cree que ahora es entendible que pregunten por cuál de los dos, aunque para Nico sí es un problema.

A su amigo, al igual que a él, desde que llegó lo presentaron como Nico. No obstante, a diferencia de él, Nico no ocupa ninguno de los baños, ni el de hombres ni el exclusivo, prefiere aguantarse. Santiago desconoce el porqué de dicha situación, ya que cuando ha querido conversarlo con Nico, él expresa que no quiere hablar de eso, es reservado con esos temas. Infiere que, si bien Nico tiene conciencia de que el colegio es súper abierto y que ser trans* no es clasificado como negativo, le pasa lo mismo que a él respecto a que no le gusta la etiqueta del alumno trans* y, por lo mismo, no quiere que lo identifiquen por el uso del baño.

También considera que, en la escuela, las etiquetas se vuelven tan importantes que, sin conocer a la persona, la comunidad escolar puede identificar a alguien debido a que se ha hecho famosa/o por su etiqueta. En ocasiones, la etiqueta es tan potente que nadie conoce el verdadero nombre del estudiante. Como, por ejemplo, hay un alumno de segundo medio a quien no conoce personalmente, pero que sí lo ubica por su cara asociada a la etiqueta “el aweonao”¹¹ de segundo”. En un acto, el chico se cayó y quedó para siempre etiquetado de esa forma. Todas/os lo

¹¹ Corresponde a un chilenismo empleado para referir a una persona extremadamente torpe.

llaman así, incluso imagina que es probable que solo en su curso sepan su nombre.

La misma situación ocurre con el estudiantado extranjero que llega al colegio. Santiago tiene una amiga a la que llaman Colombia, porque viene de ese país. En una ocasión, uno de sus compañeros le preguntó cómo se llamaba, porque siempre la ha conocido como Colombia. Recién ahí supo que se llama Laura, que no tiene nada que ver con Colombia.

Santiago concluye que el etiquetamiento es parte de la sociedad. Él ha experimentado, a lo largo de su vida, que en todos los lugares dan una etiqueta determinada. A saber, en los últimos meses, pasó de ser el alumno trans* del colegio, al "cabro gay" del hotel, su lugar de práctica. Además, en este espacio, constató que el problema tiene que ver con cómo se usan las palabras y el significado que hay detrás. En el hotel no le permiten referirse a una persona como "el negro", porque el término en sí mismo es considerado racista, pese a que él es hijo de un negro. Por eso, para él también tiene que ver con quién usa la palabra, porque, por ejemplo, entre gays se usa libremente la etiqueta "maricón" para tratarse entre sí, pero pasa a ser un insulto cuando lo dice una persona heterosexual. Lo mismo le ha ocurrido a él cuando lo identifican con la palabra "nigger". Él explica que puede ser que no estemos en E.E.U.U., pero su uso tiene un fin peyorativo, es un insulto racial que usa mucha gente blanca que no entiende que solo puede usarse entre negros.

En otro ámbito, referente al desarrollo del curriculum del actual colegio, cree que existe sexismo, pero mucho menos que en el colegio anterior. Ejemplifica que, en su curso, el mejor promedio en la asignatura de matemáticas lo tiene una alumna. A diferencia del otro profesor, éste es más joven y tiene otro tipo de trato: en su clase mira y apoya a todas/os. Además, resalta la labor de su profesor de lenguaje, quien, durante las clases, introduce temas relativos a oponerse al machismo o a la sociedad patriarcal. Si bien las preguntas las dirige a todas/os y su trato es igualitario entre mujeres y hombres, cree que les tiene más fe a las mujeres porque los hombres son muy desordenados, aunque trata de evitar hacer esas distinciones.

Santiago cree que la capacidad en las materias no tiene nada que ver con el género. Sin embargo, esto no lo ve reflejado en la forma de impartir el ramo de educación física. En esta asignatura se ve mucho la diferencia que se hace entre mujer y hombre y que, bajo su visión, no tiene sentido. Entiende que la musculatura y el desarrollo de la fuerza son distintas. Él mismo pudo experimentarlo y reconocerlo en su propio cuerpo con el aumento de la testosterona debido al tratamiento hormonal. No obstante, cree que estas diferencias van más allá del género, hay cosas que algunas personas pueden hacer y otras no. No se debería fijar un límite por si eres mujer u hombre, si es que todas/os somos diferentes. La fuerza no es la misma entre personas, por ejemplo, una amiga lo

puede levantar “300 veces” y él, en ocasiones, siente que no se puede ni un tallarín.

Debido a las mismas exigencias homogeneizantes de la clase de educación física, Santiago fue eximido del ramo durante el 2019. A raíz de la situación preocupante en el juego de la búsqueda del tesoro, producto del uso del *binder*, su profesora se asustó y decidió que, durante el 2019, no podría participar de las clases. Empero, si quería, podría hacerlo, pero tendría que quitarse el compresor. De todos modos, la profesora le manifestó que sabía que no lo iba a hacer debido a lo que significaba emocionalmente para él. Por consiguiente, la profesora le solicitó que pidiera un certificado a su psiquiatra y con eso justificaron que no participara del proceso lectivo. No se buscó otra opción para incluirlo en las clases, sino que se dio como motivo la exigencia de la unidad de acondicionamiento físico. Su mamá cuestionó por qué no le daban otros ejercicios que sí pudiese hacer, pero él expuso que fue decisión de la profesora y que él tampoco se opuso. En dichas clases solo lo hacen sentarse, no participa de ninguna forma. La única excepción fue el baile de fiestas patrias, en el que, por iniciativa propia, se integró, aunque ocasionalmente. Esto

¹² Danza folclórica practicada en el Altiplano de Bolivia, Perú y Chile.

porque la danza de su curso fue caporales¹², cuya demanda física le resultaba exigente. Por tanto, decidió integrarse a la coreografía, pero con ensayos a su propio ritmo, y los descansos necesarios para no exponerse al riesgo de asfixia.

Con relación al uso del lenguaje, Santiago observa que ninguno de sus profesoras/es se dirige al curso diciendo solo chicos. La mayoría explicita el chicas y chicos. La educadora diferencial, que va esporádicamente a su sala a apoyar a quienes les cuesta más aprender, dice “chicas, chicos y chiques”. El profesor de lenguaje suele decir chicos y chicas, pero en ocasiones usa o agrega el chiques. El profesor de matemáticas bromea con el tema, usa el chiques luego de decir “sé que lo quieren escuchar, así que lo voy a decir”.

Respecto a esto, Santiago dice que es difícil usar el lenguaje inclusivo. A él le cuesta mucho usar la E, e incluso con una amiga no binarie, se le dificulta. No es que no quiera usarla, pero le cuesta y por eso trata de utilizar la I y decirle amigui. Hay muchas personas a quienes no les parece bien esta solución, y lo cuestionan con afirmaciones como que al mezclar las letras suena desagradable, despectivo, pero él no lo hace con esa intención, es solo porque no tiene costumbre. También le complica el uso de pronombres para referirse a un amigo que tiene género fluido, porque o es el Benja o es la Cata. Cuando se juntan, es su amiga quien anuncia su sentir “voy a ir de Cata” o “es que hoy día ando más Benja”. Cuando no lo expresa, le pregunta directamente ¿Cata o Benja? Él intenta respetar sus sentires con el uso del lenguaje correspondiente, pero es algo que asume le cuesta mucho. Al escribir tampoco utiliza la E, pero sí prefiere reemplazar los plurales con una X (todos por todxs). Sabe que es algo que no solo le

ocurre a él, ya que su psicóloga le confesó estar muy complicada con el uso de la E porque tiene un nuevo paciente que es agénero.

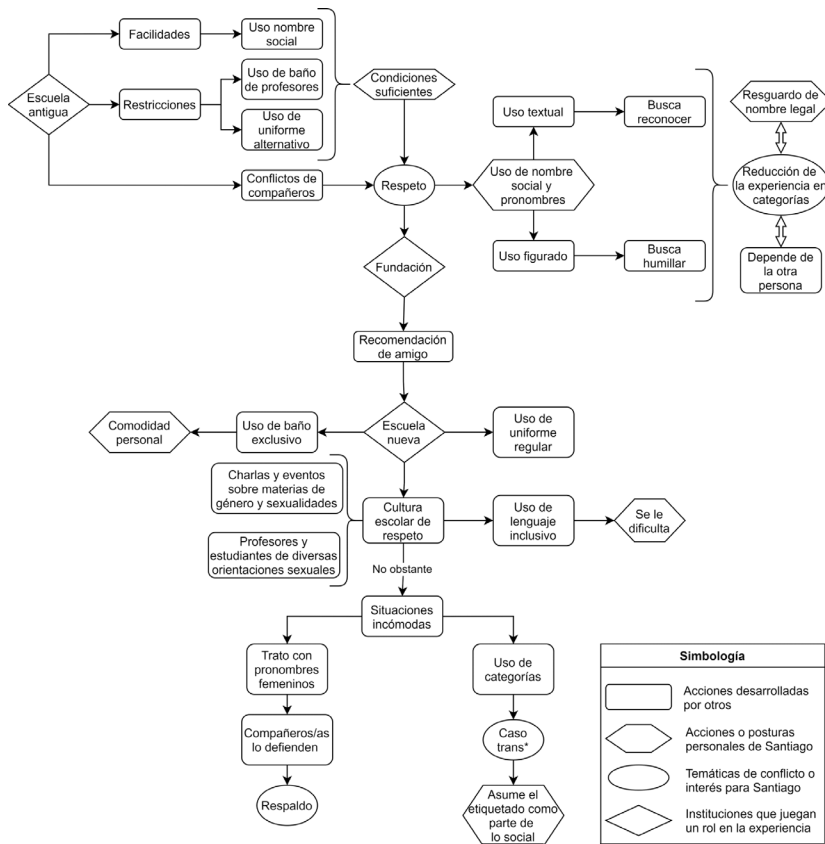
Para él, el problema radica en la forma en que se estructura nuestro idioma. Hace referencia al japonés, por ser un idioma que posee términos que no tienen género y se utilizan libremente. Al igual que en China, el idioma te permite referirte a la persona de forma neutral, al punto en que hay ocasiones en que tienes que identificar a quién te estás refiriendo y ahí recién se usa la diferenciación. En cambio, el español le da un distintivo a todo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La producción narrativa que se co-construye de la experiencia escolar de Santiago expone una serie de relaciones entre acciones, actores, instituciones, decisiones y tópicos de interés que fueron sistematizados en la Figura 1. Un primer elemento que llama la atención de los nodos diagramados es cómo la escuela (re)produce constantemente una serie de dinámicas corpo-sexo-genéricas en sus espacios cotidianos (Morgade, 2011). Entre ellas, el uso de uniforme y la disposición de baños parecen ser de gran relevancia. En ambos casos la distribución responde a parámetros que leen al estudiantado en clave heteronormativa y binaria (Butler, 2002; Warner, 2004; Wittig, 1992). Esto posibilita que toda

aquella identidad o corporalidad que escape de esos patrones se tenga que someter a una exclusión silenciada al interior de la escuela (Mollo-Avenida y Fuentes-Salazar, 2019; Suárez, Rodríguez, del Río, Alfonso y Suárez, 2019).

Figura 1: Flujo de la experiencia escolar de Santiago



Por lo tanto, es imposible negar la acción de la institución educativa en delimitar qué es el cuerpo, la identidad y las sexualidades al interior de su gestión organizacional, cultural y espacial. Lo mismo ocurre en los procesos educativos que se despliegan en aulas y patios (Vásquez y Lajud, 2016). Esto se basa en una necesidad por formar, instruir, corregir y modular a niñas, niños y jóvenes para que lleguen a su adultez (Baquero y Narodowsky, 1994; Burman, 1994), en la que la sexualidad ha ocupado uno de los puntos más dilemáticos y presentes (Bennet y Harden, 2019; de Franco y Maranhão Filho, 2020).

Sin embargo, esto también se puede apreciar en una serie de mecanismos no institucionalizados. En ellos, tanto el estudiantado como el cuerpo docente juegan un rol fundamental en aplacar las identidades y corporalidades no-normativas. Ya sea al no respetar el nombre social y/o pronombre, al hacer un uso satírico de estos mismos o al emplear categorías y etiquetas para marcar la diferencia. Esta serie de prácticas, que responden más bien a un currículum oculto (Morgade, 2011), se desarrollan de manera cotidiana y guardan distintas implicancias para pensar las dinámicas sexo-genéricas en la educación formal.

En primer lugar, estas prácticas operan a modo del desarrollo de exclusiones explícitas que permean el campo educativo (Echeita y Ainscow, 2011; Figueroa-Céspedes, Arévalo-Aróstica, Yáñez-Urbina y Muñoz-Abarca, 2021). Estas provienen,

principalmente, de un conjunto de normas sociales que buscan mantener en su sitio cualquier expresión corpo-sexo-generica que sea disidente (Butler, 2006). Más allá de situaciones explícitas, institucionales y formalizadas, queda al descubierto que existe un conjunto de actores escolares que desarrollan una marcada agencia en la (re)producción de patrones heteronormativos. Estos vienen desde sus propias concepciones y creencias de lo que es la sexualidad, el cuerpo sexuado, roles de género e identidades.

Adicionalmente, otras prácticas como el uso de categorías y etiquetas parecieran funcionar como una serie de mecanismos que despliega la escuela para facilitar procesos de inclusión, pero que, a la vez, marcan una diferencia que tiende a individualizar las problemáticas en el estudiante. Esto se corresponde con lo que algunos autores han denominado como *inclusión excluyente* para referir a los procesos por los cuales la educación (re)produce procesos de exclusión en su mismo afán por tratar de incluir, induciendo marcadores y focalizaciones asistencialistas sobre estudiantes particulares (Grinberg, 2015). Dichos elementos destacan en la experiencia de Santiago, cuando manifiesta su malestar asociado a ser el "caso trans*" de la escuela y que centran la atención sobre él como sujeto que es reducido en una etiqueta y no como un miembro más de la comunidad.

No obstante, la experiencia investigada nos permite visibilizar que los diversos mecanismos heteronormativos y binarios,

desplegados desde la escuela sobre la comunidad escolar, no logran aplacar totalmente la agencia y la posibilidad de los actores por resignificar, negociar, resistir y tomar decisiones sobre su propia trayectoria educativa (Dubet y Martuccelli, 1998). Uno de los primeros elementos que deja al descubierto este potencial de acción son aquellas instancias en donde Santiago toma decisiones y negocia las condiciones que pone la escuela para habitar el espacio escolar (Whittington, 2019), por ejemplo, el uso de baños diferenciados en su escuela antigua y nueva. En la primera experiencia fue reconocida como una condición suficiente, pero en la segunda como un espacio que le brindaba comodidad con respecto al estado de su transición y la presencia de menstruación.

Asimismo, se aprecia en Santiago una capacidad para elaborar y adaptar sus propios códigos en virtud de su entorno social (Cassar, 2017; Frieh y Smith, 2018). Esto ocurre con su posicionamiento frente al uso de categorías y con relación al lenguaje inclusivo. En el primero, reconoce la necesidad humana de recurrir a etiquetas lingüísticas como formas de aprehender la realidad nombrando las cosas y las características de otros, de ahí que no niegue su uso, pero también comprende que su experiencia no puede ser reducida a solamente una de ellas, desarrollando paralelamente una visión crítica ante su uso. Por otro lado, también se aprecia una apropiación del lenguaje inclusivo, ya que asume su dificultad para

usarlo regularmente, adoptando otras formas y empleándolo cuando fuese necesario o solicitado por su interlocutor.

Finalmente, también vemos cómo adopta una serie de estrategias para resistir a los mecanismos heteronormativos y binarios de la escuela. Algunas veces opera de manera individual (Atkinson, 2020; Francis y Kjaran, 2020), como cuando prefiere resguardar quién sabe su nombre legal para evitar que sea empleado como forma de denigrarlo o cuando prefiere cambiarse de escuela para evitar situaciones conflictivas. En otras ocasiones, despliega acciones colectivas (Lillo, 2020), como implicar una recomendación de la fundación para escoger su nueva escuela o buscar el apoyo de sus pares como una forma de respaldo de su propia identidad.

Con todos estos elementos, no solamente se pone en tensión aquella visión del estudiante como un agente pasivo frente a las lógicas escolares (Baquero y Narodowsky, 1994; Burman, 1994), sino que además se deja de manifiesto la capacidad del estudiantado para la construcción de su propia libertad (Castro-Gómez, 2016). Esta potencia nace como un cuestionamiento al ordenamiento corpo-sexo-genérico que produce la propia institución escolar (Morgade, 2011) para la reflexión y puesta en práctica de otras formas de vida como un acto de indocilidad que permite pensarse a sí mismo y a las relaciones al interior del espacio escolar desde otros horizontes (Foucault, 1995).

En esta línea, siguiendo a Butler (2006), cobra relevancia además los modos en los cuáles Santiago es expuesto al

mundo y las interacciones que se dan en la escuela. Dicho de otra forma, las instancias de negociación, resignificación y resistencia nunca operan en una individualidad absoluta, sino que tienen lugar en la interacción con un otro y las dinámicas de reconocimiento que allí se libran. Siendo así, se despliegan resistencias *frente a otros*, como el caso del resguardo de su nombre legal en tanto una forma de cuidado de sí ante burlas, y también resistencias *con otros*, como el sentirse respaldado por sus pares ante situaciones conflictivas desde una lógica de ser reconocido por otros.

Frente a este escenario, otro elemento que se desprende de la experiencia escolar de Santiago, y que va más allá del despliegue de mecanismos heteronormativos en la escuela y el reconocimiento de la agencia estudiantil para lidiar con ellos, guarda relación con una interpelación hacia la investigación. Tal como se cuestiona Preciado (2019) en su pregunta por quién defiende al niño que no es de antemano heterosexual y generonormado, vemos que cobran relevancia las formas en las cuales se produce una interacción con otros en dinámicas de reconocimiento identitario (Butler, 2006). Ciertamente, urge un desplazamiento desde la figura de Santiago, incluso como "caso trans*" de esta propia investigación, hacia el resto de los agentes involucrados en su trayectoria escolar.

De tal manera, emerge una primera posible conclusión a modo de proyección y limitación investigativa, emerge la imperante necesidad de *transicionar* de sujeto de estudio, desde el

estudiante-caso hacia las/os docentes, funcionarias/os, equipos directivos, protocolos y códigos normativos, espacios arquitectónicos, uniformes, etc. En otras palabras, se hace relevante preguntar cómo se configura el escenario escolar para la inclusión de estudiantes trans*, desde las políticas públicas hasta la concretización curricular y los espacios cotidianos.

Sin embargo, y a modo de cierre, también es necesario reconocer que el abordaje aquí presentado tiene la potencialidad de desplegar un aparato metodológico de corte participativo en la co-construcción de la narrativa. Esto implica el desarrollo de herramientas orientadas al reconocimiento y comprensión de la experiencia de un estudiante trans* sin caer en una práctica extractivista de sus conocimientos y vivencias. En esta misma línea, es menester destacar que esta clase de aproximaciones posibilita, además, profundizar sobre la agencia del participante como un sujeto que activamente negocia, resignifica y resiste a su entorno social y, por lo tanto, también lo transforma constantemente en la interacción.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, C. Y SAN FABIÁN, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- ATKINSON, C. (2020). 'They don't really talk about it 'cos they don't think it's right': heteronormativity and institutional silence in UK primary

- education. *Gender and Education*, 33(4), 451–467. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1773410>
- BALASCH, M. Y MONTENEGRO, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48. https://www.academia.edu/762651/Una_propuesta_metodo1%C3%B3gica_desde_la_epistemolg%C3%ADa_de_los_conocimientos_situado_Las_producciones_narrativas
- BAQUERO, R. Y NARODOWSKI, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4904>
- BENNETT, C. Y HARDEN J. (2019). Sexuality as taboo: using interpretative phenomenological analysis and a Foucauldian lens to explore fathers' practices in talking to their children about puberty, relationships and reproduction. *Journal of Research in Nursing*, 24(1), 22-33. <https://doi.org/10.1177/1744987118818863>
- BURMAN, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- CASSAR, J. (2017). Girls debating penises, orgasms, masturbation and pornography. *Sex Education*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1193729>
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.

- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- ECHETA, G. Y AINSWORTH, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- FIGUEROA-CÉSPEDES, I., ARÉVALO-ARÓSTICA, N., YÁÑEZ-URBINA, C. Y MUÑOZ-ABARCA, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11-38. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2546>
- FRANCIS, D. A. Y KJARAN, J. I. (2020). Troubling the discourse of the victimization of queer youth in Icelandic and South African education. *Feminism and Psychology*, 30(4), 425-444. <https://doi.org/10.1177/0959353520912960>
- DE FRANCO, C. Y MARANHÃO FILHO, E. M. DE A. (2020). Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. *REVER Revista de Estudos da Religião*, 20(2), 293-313. <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2020vol20i2a19>
- FOUCAULT, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-26. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- FRIEH, E. C. Y SMITH, S. H. (2018). Lines of flight in sex education: adolescents' strategies of resistance to adult stereotypes of teen sexuality. *Sexualities*, 21(1), 174-193. <https://doi.org/10.1177/1363460716678117>.

- GRINBERG, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43(1), 123-130. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100012
- HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HARAWAY, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncorotón®. Feminismo y tecnociencia*. UOC.
- HOLSTEIN, J. A. Y GUBRIUM, J. F. (2004). Context: Working it up, down and across. *Qualitative research practice*, 297-311. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608191.d24>
- LILLO MUÑOZ, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- MOLLO-AVENDAÑO, B. Y FUENTES-SALAZAR, J. M. (2019). Liderar para la inclusión. Concepciones sobre la identidad transgénero en un equipo directivo. *Revista Saberes Educativos*, (3), 52-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53789>
- MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía
- MOSER, A. Y KORSTJENS, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European journal of general practice*, 24(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>

- PRECIADO, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama.
- SALGADO, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- SUÁREZ SOCARRÁS, D. R., RODRÍGUEZ NUÑEZ, M., DEL RÍO MARTÍN, M., ALFONSO RODRÍGUEZ, A. C. Y SUÁREZ GUTIÉRREZ, G. (2019). Estudio exploratorio retrospectivo sobre violencia homofóbica y transfóbica en la trayectoria escolar de activistas cubanos LGBT. *Revista Sexología y Sociedad*, 25(1), 72-87. <http://www.revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/663/695>.
- VÁSQUEZ, E. Y LAJUD, C. (2016). Identidades y diversidades de género en la Escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En C. Kaplan (Ed.), *El género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 67-82). Miño y Dávila.
- WARNER, M. (Ed.). (2004). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.
- WHITTINGTON, E. (2019). Co-producing and navigating consent in participatory research with young people. *Journal of Children's Services*, 14(3), 205-216. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2019-0007>
- WITTIG, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.