

## **Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación.**

## **Binary and cisnormed sex-gender structures pressed by identities and non-binary bodies: Educational communities in reflection and transformation.**

*Canela Bodenhofer González\**

---

### **Resumen**

Este artículo aborda distintas reflexiones, tensiones y transformaciones generadas a partir de la visibilización de identidades de género, expresiones de género y cuerpos no binarios y/o cisnormados, al interior de comunidades educativas, las que históricamente han tenido estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas. En este escenario de disputa, se analizan las relaciones sociales entre actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y apoderades<sup>1,2</sup>. El choque entre estructuras dominantes de sexo-género con experiencias de género y cuerpos no binarios en algunas comunidades educativas gatillaron situaciones de violencias transfóbicas, y en otros casos motivaron procesos de cuestionamientos internos, ahondando en los propios discursos y prácticas cisnormativas producto del sistema de sexo-género hegemónico. La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa, para producir la información se realizaron entrevistas no estructuradas a

---

\*Socióloga de la Universidad de Chile. Integrante del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas de la Universidad de Chile. Líneas de trabajo: educación, derechos humanos, género, metodologías participativas, intervención social y comunitaria. Contacto: canelabodenhofer@gmail.com

<sup>1</sup> Reemplazo las vocales denominadoras de géneros binarios tales como la “a” y la “o”, por la “e”, para integrar todas las identidades existentes y por existir, más allá de las binarias.

<sup>2</sup> Les apoderades son interlocutores entre los estudiantes y el cuerpo docente, específicamente se relacionan con el cuerpo docente para dar y recibir información académica, administrativa y de bienestar en representación de le estudiante a su cargo. Comúnmente, son ma-padres o adultes cercanos a los estudiantes.

estudiantes trans y docentes cis, y grupo focal a apoderades de estudiantes trans. La técnica de análisis fue análisis de contenido.

**Palabras clave:** sistema de sexo-género binario, cisnormatividad, comunidad educativa, género y cuerpo no binario.

### **Abstract**

This article discusses different reflections, tensions and transformations generated from the visibility of gender identities, gender expressions and non-binary bodies within educational communities, which historically have had binary and cisnormative gender structures. In this scenario of dispute, the social relations between members of the educational community such as teachers, students and guardians are analyzed. The clash between dominant sex-gender structures with gender experiences and non-binary bodies triggered situations of transphobic violence in some educational communities. In other cases, it motivated internal questioning processes, delving into their own cisnormative discourses and practices, result of the hegemonic sex-gender system. The methodological strategy used was qualitative. To produce the information, unstructured interviews were carried out with trans students and cis teachers, as well as a focus group with trans student guardians. The analysis technique used was content analysis.

**Key words:** binary sex-gender system, cisnormativity, educational community, gender, non-binary body.

Fecha de recepción: Abril 2019

Fecha de aprobación: Diciembre 2019

### **Estructuras sociales y escolares binarias y cisnormadas en tensión**

En los últimos 10 años, en Chile la población trans<sup>3</sup> logró visibilizar su existencia luego de una historia de marginalización social (MOVILH, 2010; de Toro, 2015), la que fue incluso mayor que la de la población homosexual (Rivera, 2012)<sup>4</sup>. Sin embargo, la lucha

---

<sup>3</sup> Refiere a personas que se les atribuyó socialmente al nacer un género distinto al sentido.

<sup>4</sup> Como parte de la historia reciente de la población trans, se señala que a principios del siglo XX proliferaron las "casas de remolienda", donde se incorporaron travestis como trabajadoras sexuales, pues generalmente eran excluidas del mundo del trabajo formal (Irschick, 2013; Rivera, 2012). En abril de 1973 se realizó la primera marcha homosexual en Santiago de Chile, luchando por la no discriminación y el derecho al matrimonio. A la marcha, se sumaron las travestis que ejercían comercio sexual en el centro de la ciudad, plegándose a las demandas de la comunidad homosexual, pues aún no contaban con una organización propia (Rivera, 2012). En septiembre de

por su reconocimiento político-legislativo y sociocultural no ha estado exenta de disputas. Para comprender estas disputas, debemos entender al menos dos de las estructuras que sostienen el sistema dominante de sexo-género: el sistema binario de sexo-género y el régimen cisnormativo.

El pensamiento binario se consolidó en el mundo moderno (Zambrini, 2014) y dentro de este, se construyó el binarismo de sexo-género, el que asume una supuesta correspondencia entre sexo y género basada en la corporalidad y, fundamentalmente, en la genitalidad. Por ello, concibe sólo dos sexo-género posibles, legitimando sólo a hombres y mujeres cisgénero<sup>5</sup>, limitando la multiplicidad de posibilidades de identidades y cuerpos en el mundo.

El binarismo de sexo-género sustenta al régimen cisnormativo. La cisnormatividad refiere al régimen de dominación que posiciona a las personas cis en una situación de privilegio con relación a las no cis como, por ejemplo, las trans. Aquellos privilegios encuentran su raíz en la naturalización social de lo cis, apareciendo las identidades no cis como “extrañas” o “*anormales*” y, por lo tanto, patologizables y dominables.

Como señalé, en el contexto de visibilización de lo trans proliferaron disputas político-legislativas y sociales que tensionaron algunos principios de los regímenes que sostienen el sistema de sexo-género hegemónico.

Las disputas que se apreciaron con respecto a la esfera político-legislativa se pueden ilustrar con la discusión sobre la Ley de Identidad de Género en el país, la que buscaba otorgar el derecho de cambiar el nombre legal y el sexo-género registrado en la partida de nacimiento (basada en un principio cisnormativo). Esta discusión giró únicamente en torno a la posibilidad de cambiar una categoría binaria por otra (de hombre a mujer, o bien, de mujer a hombre), excluyendo del debate una perspectiva no-binaria, invisibilizando a las identidades que se distancian de los límites binarios<sup>6</sup>. Si bien la

---

1973, luego del golpe de Estado e imposición de un régimen autoritario, comenzó la persecución y ejecución de personas tanto por sus posiciones políticas como por sus orientaciones sexuales e identidades de género. En este contexto, emergieron lugares de resistencia para la población disidente sexual y de género, como por ejemplo, las quintas de recreo, donde se realizaba transformismo (MOVILH, 2018; Rivera, 2012). Con el advenimiento de la democracia, en la década de los 90' comienzan a proliferar diversas organizaciones que luchan por despenalizar las relaciones sexo-afectivas homosexuales. Pero no es hasta el año 2000 que se conforma la primera organización de travestis de Chile, “Traves Chile”, enfocada en las problemáticas de las trabajadoras sexuales travestis (Rivera, 2012).

<sup>5</sup> Refiere a personas que –a diferencia de las trans- se les asignó socialmente al nacer un género que corresponde con el sentido.

<sup>6</sup> Países como Alemania, Australia, Nueva Zelandia, Nepal, Pakistán, Bangladesh, India y Canadá, han incorporado una tercera alternativa registral de género además de “hombre” y “mujer” (Eisele, en prensa), con el fin de integrar y reconocer legalmente a personas que no se identifican con ninguno de estos dos géneros de forma fija.

promulgación de la ley constituye un avance, sigue respetando los principios binarios de sexo-género, aunque logró tensionar la cisnormatividad.

Con respecto a las disputas de la esfera sociocultural, una de las más emblemáticas tuvo lugar el año 2017. Dicho año, se enfrentaron de forma masiva las fuerzas sociales anti-derechos y pro-derechos sexuales y de género en las calles del país, a partir del llamado “Bus de la Libertad” (o “Bus del Odio”) que transitó por algunas comunas del país con mensajes contra la población LGBTIQ+ (Soy Chile, 2017). A partir de ello, se lograron juntar 35 mil firmas a través de redes sociales exigiendo al gobierno que se pronunciara ante el “Bus del Odio”, debido a que constituía un atropello a la lucha de les niñes trans por su identidad. En el contexto de las manifestaciones contra dicho bus se constataron 57 episodios homotransfóbicos (MOVILH, 2018). Con estas manifestaciones, la visibilidad de la población trans y el apoyo social en la lucha por sus derechos, se expresaron fisuras del sistema hegemónico de sexo-género, abriendo la posibilidad de reflexionar sobre este.

El dominio del pensamiento binario de sexo-género permeó no sólo la construcción de lo político, legislativo y social, sino que también la construcción de lo educacional. Este se expresó en tres dimensiones: institucional, simbólica-cultural y espacial. La institucionalidad binaria se ilustra en, por ejemplo, la composición de la matrícula segregada por sexo-género. La dimensión simbólica-cultural se expresa en el uso de uniforme escolar, los actos escolares y otros elementos que reproducen roles y estereotipos de género. Por último, la tercera dimensión se ejemplifica en la construcción de espacios segregados por sexo-género como el baño (Bodenhofer, 2019).

Además, el espacio escolar constituye uno de los lugares de mayor socialización, es decir, se incorporan las normas sociales para relacionarse socialmente. En general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como, por ejemplo, el sistema de sexo-género, por lo que se imparte educación profundamente binaria, heteronormativa y cisnormativa (Bodenhofer, 2018). Ejemplo de ello es que aún en los textos enfocados en sexualidad y género elaborados por el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2015), se conciben sólo dos sexos y géneros (cisgéneros), invisibilizando al estudiantado trans. Recién el año 2017 se integró en estos textos las identidades trans, aunque aún de forma binaria (MINEDUC 2017; 2018).

En consecuencia, parte importante de la socialización se desarrolla dentro de un espacio escolar donde se encarna una intuición y sentido común cisnormativo y de sexo-género binario. Sin embargo, la visibilización de estudiantes trans ha tensionado estos regímenes, al afirmar a través de su existencia que existen diversas experiencias de género, expresiones de género y cuerpos, sin una relación pre-dada.

Considerando el contexto nacional, el escenario de visibilización de estudiantes trans al interior de las comunidades educativas y el dominio de estructuras binarias y cisnormadas en su interior, surge el problema a investigar. Este se vincula con que las

comunidades escolares producen y reproducen estructuras fundamentalmente binarias y cisnormadas, sin embargo, parte del estudiantado tiene identidades y cuerpos no binarios o cisnormados.

Por lo tanto, en este artículo busco abordar las dimensiones de experiencia de género, expresión de género y corporalidad no binaria y/o cisnormada al interior de establecimientos educacionales y comunidades educativas que presentan estructuras binarias. Además, se reflexionará sobre las implicancias de los regímenes cisnormativos y binarios de sexo-género en los actores de las comunidades educativas.

A continuación introduciré qué entiendo por estas tres dimensiones, a saber, identidad de género, expresión de género y cuerpo, que son las que protagonizan las tensiones con las estructuras binarias y cisnormadas. Luego, expondré la estrategia metodológica utilizada para abordar el objetivo del presente artículo. Posteriormente, desarrollaré las tensiones existentes entre las estructuras binarias y cisnormadas y las identidades y cuerpos no binarios en el espacio escolar. Para ello, estructuraré los resultados en tres partes: comenzaré abordando las tensiones que se dan entre estas estructuras e identidades y expresiones de género, posteriormente las que se vinculan con el cuerpo y, subsiguientemente, abordaré algunas de las implicancias que tiene el régimen binario de sexo-género y cisnormativo en el contexto estudiado. Finalizaré reflexionando sobre lo expuesto a modo de conclusión.

### **Panorama conceptual**

A continuación, expondré los conceptos centrales a partir desde los cuales abordo las tensiones con las estructuras binarias y cisnormadas, a saber, el género, la expresión de género y el cuerpo.

Para entender el género, se debe comprender el sexo. Este se vincula con una construcción social basada en los genitales. La supuesta correspondencia entre sexo-genital se legitima en el campo prediscursivo, por lo que si bien aquella relación es una construcción social, se presenta como si fuera resultado de una fuerte correspondencia biológica-genital (Butler, 2007). Como se señaló, a partir de esta supuesta correspondencia se sostiene la cisnormatividad.

A su vez, el *género* hace referencia a un conjunto de relaciones culturales y no a características identitarias particulares, vinculadas con significados, representaciones sociales y funciones asociadas al sexo, influyendo en el comportamiento y subjetividades. Butler (2007) trabaja el concepto a través de la *performatividad del género*, que refiere a la exigencia de incorporar las normas de sexo-género a partir de la repetición, oprimiendo la voluntad y experiencia de género de los sujetos. La autora ejemplifica el comienzo de la performatividad del género con la conocida frase “¡es una niña!”, disciplinando desde que se conoce el sexo de una bebé las normas e ideales de género.

La expresión de género corresponde a las formas de mostrar la identidad en el mundo social. Estas también están reguladas por el sistema de sexo-género binario: masculina para hombres y femeninas para mujeres; la androginia se construye como una categoría subalterna. Sin embargo, siguiendo con Butler (2007), tanto la expresión de género femenina como masculina no es voluntaria, sino la repetición obligada de una norma, regulada por el disciplinamiento y castigo. Incorporar dicha norma -acorde al género- es necesario para ser reconocida como sujeto. En este sentido, la androginia, al igual que la transgeneridad, constituyen categorías disciplinables y castigables con el objetivo de ajustarlas a la norma establecida por el sistema de sexo-género dominante.

Por último, la corporalidad constituye un espacio de disputa de la normatividad de sexo-género dominante, por lo que no es posible concebir al cuerpo como un espacio neutro o previo al sentido. Por el contrario, está sujeto a ideales de sexo-género que desde edades tempranas lo regulan culturalmente a través del sistema binario de sexo-género, su estética y conductas (Bourdieu y Passeron, 1981; Butler, 2002; Zambrini, 2014).

### **Estrategia metodológica**

Durante el año 2017 trabajé con la Fundación Renaciendo, la que lucha por el reconocimiento de derechos de la población trans, capacita y sensibiliza sobre el respeto y derechos de la población trans a diversas instituciones públicas y privadas -entre ellas, escuelas y liceos del país-, y también acoge y agrupa a niñas y jóvenes trans y sus familias, creando comunidad. Si bien la fundación se ubica en Santiago de Chile, acoge a personas y familias de todo el país.

A partir del trabajo con esta fundación realicé la presente investigación en el marco de la tesis de pregrado para optar al título de socióloga de la Universidad de Chile, titulado "Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar. Experiencias de comunidades educativas en transformación" (Bodenhofer, 2018). Por lo tanto, las ideas aquí expuestas se desprenden de este trabajo. Tanto para el desarrollo de la tesis como para el del artículo no se dispuso de ninguna fuente de financiamiento.

La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa y las historias y contextos sociales de las entrevistadas fueron diversos. Las transiciones sociales de género se iniciaron a distintas edades, con diferentes grados de acompañamiento familiar, distintas procedencias socioeconómicas, y sus instituciones escolares tenían diversas características: laicas, religiosas, mixtas, de un solo sexo, públicas, privadas, etc.

Si bien el grupo muestral y sus instituciones escolares presentan diversas características sociales, considerando el carácter exploratorio de esta investigación, no establecí criterios muestrales a partir de condiciones socioeconómicas ni socioculturales<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Resulta necesario avanzar en esta línea de investigación y abordar las reflexiones y problemáticas aquí expuestas desde una perspectiva interseccional.

La muestra la compuse de a) apoderades, b) cuerpos docentes y c) estudiantes, respondiendo al criterio de heterogeneidad (Canales, 2006). A través de la Fundación Renaciendo conocí a quienes posteriormente entrevisté del grupo de estudiantes y apoderades. A su vez, les apoderades fueron mis “informantes clave” para acceder a les entrevistades pertenecientes a cuerpos docentes.

Como segundo criterio muestral establecí que les actores debían mantener un vínculo con la comunidad educativa durante el año 2017 -año en que realicé las entrevistas-, atendiendo el criterio de homogeneidad (Canales, 2006). El tercer criterio muestral se constituyó por la voluntad de les entrevistades por participar en la presente investigación. Para esto, consideré que conocer a quienes entrevistaría desde antes de las entrevistas -menos al grupo de docentes- permitiría que las dinámicas conversacionales se enmarcaran en un clima de confianza anteriormente construido, cuestión fundamental en la investigación basada en técnicas conversacionales y, sobre todo, trabajando temáticas marcadas por la discriminación y sufrimiento social. De este modo, el interés y la confianza se presentaron como elementos claves para lograr idoneidad en el proceso de investigación (Gaínza, 2006). El último criterio muestral se vinculó con la determinación del número de entrevistades, y éste fue el de saturación de información, es decir, el agotamiento de nueva información y redundancia en el contenido de los discursos para el análisis (Canales, 2006).

Finalmente, la muestra se compuso por a) ocho apoderades de niñas y jóvenes trans escolares al año 2017. De ellos, seis mujeres y dos hombres cisgénero, con diversas ocupaciones, provenientes de la ciudad de Santiago. Ellos pertenecían a comunidades escolares de colegios laico-progresista, católicos, municipales emblemáticos y para estudiantes con necesidades educativas especiales. b) Tres docentes de establecimientos educacionales del que formaran parte estudiantes trans al año 2017 y, además, hubiesen vivido el proceso de transición social de género al interior del mismo. Les docentes entrevistades pertenecían a colegios particulares pagados de Santiago y dos de éstos se definían como laico-progresistas y uno católico. c) Cinco estudiantes regulares al año 2017, dos hombres y tres mujeres trans, entre 13 y 19 años, pertenecientes a liceos municipales, particular subvencionado y particular pagado de la región metropolitana y la V región del país. Todos los nombres de les entrevistades fueron cambiados, resguardando el anonimato de quienes participaron de la investigación, tal como se garantizó a través del consentimiento informado.

La técnica de producción de información para el subgrupo muestral de a) apoderades fue la de grupo focal y para los subgrupos muestrales b) docentes y c) estudiantes fue de entrevistas individuales no estructuradas. Esta etapa del trabajo de campo la desarrollé durante el segundo semestre de 2017.

La técnica de análisis fue análisis de contenido y desarrollé esta etapa entre enero y agosto de 2018. Considerando el carácter exploratorio de la investigación, el análisis fue

inductivo sin previa generación de categorías. En concordancia con lo anterior, prioricé un análisis que pusiera la teoría al servicio de la comprensión del fenómeno social estudiado, cuidando no constreñir el análisis por las posibles limitaciones de esta. Aquello permitió generar discusión y producción teórica a partir de las experiencias de los distintos actores escolares.

Mientras me encontraba en la etapa de análisis de la información producida, en mayo de 2018 estalló la llamada “Ola Feminista” en Chile, movimiento principalmente liderado por mujeres jóvenes, estudiantes y feministas que lucharon contra la violencia de género y, a partir de ello, por una educación no sexista y feminista (Lamadrid, 2018).

En este contexto, al interior de algunas universidades se iniciaron discusiones en torno a la experiencia estudiantil de jóvenes trans, conquistando derechos tales como el uso del nombre social (Solano, en prensa; Mardones, en prensa; Consejo de Federación UAH; Asamblea de Mujeres y Disidencias UAH; Federación de Estudiantes UAH; Consejería Académica UAH; Secretaría de Género y Disidencias Sexuales UAH, en prensa) y la implementación de baños mixtos al interior de algunas instituciones de educación superior (El Dínamo, en prensa).

Lo anterior fue interesante para la presente investigación pues se logró cuestionar la tensión existente entre estructuras educativas binarias y cisnormadas e identidades y cuerpos no binarios. Esto se expresó, por ejemplo, en la implementación de baños no binarios en algunas universidades, medida que en las comunidades educativas que participaron del trabajo de campo no se logró instalar, a pesar de comenzar este camino desde antes<sup>8</sup>.

### **Identidades y expresiones de género: cuestionamientos, deslegitimación y violencias ante el no binarismo y/o cisnormatividad**

Al interior de las comunidades educativas, la visibilización de identidades no binarias y/o cisnormadas suscitó violencia por parte de grupos dominantes de sexo-género hacia grupos dominados como personas trans y con expresión de género andrógina. Es decir, se desplegaron dispositivos de control y disciplinamiento hacia quienes no estaban respondiendo a la normatividad de sexo-género dominante.

Las violencias transfóbicas tienen como sustento la desigualdad estructural de privilegios que posiciona a personas cis sobre personas trans, y surge desde el miedo del grupo privilegiado por ver amenazado el sistema de dominación (de sexo-género) que les permite ostentar y reproducir privilegios. Es decir, las violencias transfóbicas actúan como

---

<sup>8</sup> Quedará para futuras investigaciones conocer si, posterior a la Ola Feminista de mayo de 2018, las escuelas avanzaron en medidas de integración de estudiantes trans, flexibilizando sus estructuras binarias y cisnormadas.



mecanismos que refuerzan los límites del sexo-género binario que permite a un grupo gozar de privilegios (Puche et al, 2013).

Con relación a las formas de violencias transfóbicas, éstas respondieron al despliegue del dispositivo de sexo-género y su función de disciplinamiento y castigo hacia personas con identidades y/o expresiones de género no dominantes.

Según los relatos de estudiantes trans, las formas de transfobia más frecuentes fueron las burlas e insultos verbales. Aquello se condice con otras investigaciones como la de Cáceres (2011) y Todo Mejora (2016), afirmando esta última que alrededor del 90% de las prácticas transfóbicas en los liceos de Chile son verbales. Otra de las formas de violencias al interior de la comunidad educativa que recibieron estudiantes trans fue violencia física.

También se dieron dinámicas de reproducción de estereotipos de género, tanto desde docentes como estudiantes cis, pero de forma distinta. Les docentes impusieron la obligatoriedad en sus estudiantes de actuar según el género atribuido socialmente al nacer y no el sentido; y les estudiantes cis reconocieron el género sentido de estudiantes trans pero con la necesidad de binarizar dicho género: si la transición es de “varón” a “mujer”, entonces que sea una mujer femenina, lo mismo al revés.

Todas las formas de violencias y/u opresiones nacieron desde la necesidad de reproducir la normatividad del binarismo de sexo-género y/o la cisnormatividad, sin embargo, se relacionaron de distintas formas con esta normatividad.

La violencia verbal y física se centró en la ridiculización y negación de identidades de género y expresiones de género no binarias y/o cisnormadas, los que fueron principalmente insultos, no empleo del nombre social y obligación de reproducir roles y estereotipos del género asignado al nacer y no el sentido. El no reconocimiento de la subjetividad e identidad de una persona se vincula, según Foucault (1988), con la negación de su existencia, forzando, doblegando, destruyendo y clausurando todas sus posibilidades como sujeto. La constitución de le sujeto tiene lugar en las relaciones interpersonales y sociales, y cuando ésta o las subjetividades (Wieviorka, 2001) son negadas socialmente, pueden generar en les agredidos incluso el sentimiento de culpa por recibir agresiones (Duarte, 2005).

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

En la reproducción de roles y estereotipos de géneros por parte de estudiantes cis se permitió la transición social de género, pero siempre dentro de los márgenes binarios. De este modo, se dio lugar a un intercambio de una categoría por otra, sin permitir otras

formas de género y/o expresiones de género fuera de dicho binomio. Por lo tanto, se reprodujo la lógica del sistema de sexo-género en el cual sólo están permitidas ciertas formas de experimentar la identidad y expresión de género.

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

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

“Ahí me di cuenta de que una cosa que les produce mayor molestia a los cabros<sup>9</sup> para posicionarse, es la ambigüedad. Y en el caso de él [estudiante trans] (...) hubo un momento de ambigüedad. (...) Yo creo que a ellos [estudiantes cis], quienes no han tenido que cuestionarse cosas como la identidad u otra, los desarma mucho el tema de ambigüedad, o sea [piensan] “¿cómo no va a saber?” Y yo creo que, si a los 17 años tu historia no te ha permitido un cuestionamiento sobre ti mismo, es difícil entender que otro no tenga claro lo que es, lo que quiere ser.” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

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

“[Padre]: nosotros vivimos varios episodios de violencia, pero en la etapa de definición. Cuando ya se hizo la transición y fue Emiliana siempre, como que bajó esa cuestión, como que [la violencia] se calmó. Antes de eso cuando estaba que sí, que no, en algunas partes sí, en otras partes no, y todavía no se veía femenina y todo, ahí sí de hecho llegó golpeada algunas veces, hubo hartito bullying un tiempo. [Entrevistadora]: ¿por parte de quién? [Padre]: en el colegio, en la calle, en la plaza. Porque la indefinición también es complicada pa'l resto ¿cachai<sup>10</sup>?, la paraban y le preguntaban “¿tú qué eris,

---

<sup>9</sup> muchachos

<sup>10</sup> ¿entiendes?

niño o niña?” (...) Pero fíjate que eso cambió, ahora es niña, es súper aceptada, y al que no le gusta como que no se mete no más, no pesca, como que no participa.” (grupo focal apoderades).

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

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

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

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

“Me dijeron [para aceptarla en la escuela] “pero tráigala bien femenina... Bien femenina, con pinches”, con esto que tenía el pelo corto todavía, “porque algunos la miran y piensan que es niño”. Y la verdad es que se veía súper neutra, entonces, yo le ponía hartos pinches por todas partes y todo lo demás, pero a la Julieta no le gustan los pinches entonces usa el pelo suelto, y entonces... ay, me dio lata<sup>11</sup>, está instalado el prejuicio igual de tener que ser.” (Grupo focal apoderades).

Que la apariencia andrógina sea problemática para los establecimientos escolares y, en consecuencia, se les impulse a “definirse” binariamente, se condice con lo que Butler (2007) denominó la performatividad del género. A les niños y jóvenes trans se les presionaría a incorporar las normas e ideales de género binario cuando señalan por

---

<sup>11</sup> Desgano, desmotivación.

primera vez que son hombres o mujeres, reimpulsando el proceso de socialización genérica a través del disciplinamiento.

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

### **Cuerpos que subvierten la normatividad binaria y cisgénero: cuerpos en resistencia**

En la dimensión corporal, el binarismo de sexo-género se expresó como exigencia social a través de la negación, censura y agudización de violencias de las expresiones de género andróginas y la transición social de género de personas trans.

Bourdieu incorpora la noción de violencia simbólica para hacer referencia a aquellos tipos de violencias que no se perciben como tal, pues se sustentan en expectativas colectivas socialmente inculcadas (Fernández, 2005). De este modo, les estudiantes trans se reconocieron y juzgaron a partir de la normatividad dominante de sexo-género y, desde esa posición, naturalizaron y comprendieron el cuestionamiento de sus compañeres cis hacia sus cuerpos e identidad de género. Esto provocó que jóvenes trans sintieran vergüenza e incomodidad por sus propios cuerpos. Lo anterior da cuenta de la violencia simbólica que ejercen los sistemas dominantes de sexo-género a través de la socialización primaria y secundaria, construyendo una autoobservación a partir de las normas sociales hegemónicas como verdades irrefutables (Bourdieu y Passeron, 1981), en este caso, desde la cisnormatividad y binarismo de sexo-género.

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

“[Cristóbal:] siento como que no estoy en el cuerpo correcto, me miro al espejo y no soy yo (...) Me cuestionaba por mi cuerpo. [entrevistadora:] ¿qué te cuestionabas? [Cristóbal:] Por qué no podía ser normal, por qué no podía tener un pene.” (Cristóbal).

“Yo no me siento bien con lo que tengo, porque es como... que no debería haber sido así, ¿cachai<sup>12</sup>?, ¿se entiende? No es como tanto porque “ay, soy mujer entonces

---

<sup>12</sup> ¿entiendes?

tengo que tener vagina”. No, es porque yo me siento mal con eso. A mí me da como repulsión.” (Lucía).

Las violencias simbólicas actúan a través de las mentes y cuerpos de les dominades, imponiendo sutil pero profundamente la aceptación de las estructuras de dominación y, en consecuencia, la aceptación de la propia posición de no privilegio dentro de ellas. De este modo, las violencias simbólicas actúan a través de las formas que dan sentido a la acción, instalando en les dominades racionalmente -y no coercitivamente- la idea de que se piensen a sí mismas bajo las categorías de les dominantes, naturalizando un régimen de verdad de manera total (Bourdieu y Passeron, 1981).

Tanto Cristóbal como Lucía hacen referencia a que no debieron haber nacido en sus cuerpos, asumiendo una coherencia entre cuerpo e identidad de género tal como lo instaura el sistema dominante de sexo-género al introducir la idea del “cuerpo normal” conformado por la relación presuntamente natural y no cultural entre pene-hombre y vagina-mujer.

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

“Cuando empezó la adolescencia, cuando me empezó a cambiar la voz, mi mamá notaba que yo estaba así como mal. De hecho, ella me decía que yo antes era como súper feliz y todo y después, en los 11, 12 [años], me empecé a poner... depre<sup>13</sup> (...) Yo no quería que me cambiara la voz, no quería que me saliera bigote, cosas así que empiezan a pasar a esa edad, entonces me empezaba a sentir muy, muy mal conmigo misma, porque era como que no quería.” (Lucía).

[Entrevistadora:] ¿por qué querías empezar con las hormonas? [Fabiola:] Porque me asuste [risas], porque yo leí, leí muchas veces, que yo tendría que empezar con mi tratamiento hormonal cuando era niña, o sea cuando tenía como 12 años, para evitar la pubertad masculina. Y yo ya tenía 16 años y era súper alta, soy super alta, igual soy ancha, entonces igual como que era otras cosas, y yo me asusté caleta<sup>14</sup>, me asusté mucho, mucho, mucho. (...) Porque yo no quería que siguiera pasando tiempo, que me siguiera desarrollando y que después fuera peor. Entonces fue como que por eso.” (Fabiola).

La hormonización encarna una alternativa de modificación de un cuerpo con el que no existe autoidentificación, por uno que representa la autoimagen deseada. Ahora bien, ¿es esa búsqueda de modificación corporal parte de las acciones motivadas por las violencias simbólicas? Dentro de las discusiones transfeministas existen distintas posturas

---

<sup>13</sup> depresiva

<sup>14</sup> Mucho, bastante.

que van desde la propuesta de que constituye una acción funcional al sistema de sexo-género binario y cisnormativo por lo que se deben evitar aquellas modificaciones (Butler, 2007); hasta posiciones que critican a la anterior, señalando que aquellas ideas se limitan a imponer normas morales dentro del mundo trans (Serano, 2007).

En suma, como señalé anteriormente, la corporalidad lejos de ser un espacio neutro, constituye un espacio de disputa de la normatividad de sexo-género dominante. El cuerpo es moldeado desde edades tempranas por ideales de sexo-género que lo regulan y disciplinan de diversas formas; desde la apariencia y sus adornos hasta sus movimientos y conductas. De este modo, se confunde la normatividad impulsada “desde afuera” e incorporada a través de la dominación simbólica, con los deseos internos como una suerte de “motivación personal” por perseguir dichos ideales de sexo-género, regulados culturalmente (Bourdieu y Passeron, 1981; Butler, 2002; Zambrini, 2014).

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

“[Luego de ver un documental sobre una niña trans] mi mamá me miró y me dijo “Micaela, ¿tú eres así?, ¿tú quieres ser así? [transgénero]” algo así me dijo. Y yo así como que pensé “Micaela, les decís o ya no les decís, no podís aguantar más Micaela”. En mi mente en verdad pensé eso, “ya suéltalo, si pasa algo, ya pasó, pero dilo no más”, y le dije “sí”, y me puse a llorar. Estuve toda la noche llorando y mi mamá me decía “tranquila, tenés que estar tranquila, yo te acepto”, y después llamaron a mi hermano y le dijeron que yo quería ser “ella” [mujer]” (Micaela).

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

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

## **Reflexiones y cuestionamientos sobre las implicancias de los regímenes cisnormativo y binario de sexo-género**

La visibilización de grupos sociales que presentan identidades de género, expresiones de género y cuerpos que no se pliegan al discurso dominante del sistema de sexo-género -construido como una verdad única e irrefutable-, provocó nudos sociales que interpelan tanto a grupos trans como cis. Por una parte, los grupos trans se ven implicados tanto en la construcción de su autopercepción como en la incidencia en las relaciones y estructuras sociales dominantes de las que están sujetos. Y, por otra parte, los grupos cis se ven implicados a través de la visibilización del sistema de sexo-género y la develación de su funcionamiento que reproduce privilegios, muchas veces, de forma irreflexiva, llevándolos a cuestionarse en diferentes niveles el discurso hegemónico interiorizado como única verdad.

Durante este proceso social, surgieron reflexiones críticas por parte de grupos privilegiados dentro de la estructura de sexo-género dominante. La visibilización de nuevas realidades permitió el cuestionamiento acerca de la concepción del mundo predominante: ¿por qué nos regimos bajo este sistema de verdades y no otro? Al respecto, la entrevistada 2 de cuerpos docentes (2017), señaló:

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

Junto al proceso de visibilización de estudiantes trans, emergieron preguntas y cuestionamientos sobre cómo enfrentar esta nueva realidad, las que fueron contestadas con el paso del tiempo por los propios estudiantes trans.

El Estado -hasta la fecha- no se ha hecho cargo de visibilizar la realidad trans, relegando el trabajo de concientización, divulgación de información y educación a organizaciones sociales enfocadas en temáticas trans (CIDE y UAH, 2018; INDH, 2017). Junto a estas organizaciones, los estudiantes trans lograron que parte de las comunidades educativas cuestionaran su rol en la reproducción de los sistemas de dominación de sexo-género y avanzaran en construir espacios escolares más inclusivos.

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

Además, algunos docentes, tras conocer la realidad no binaria y/o cisnormada, decidieron modificar ciertas prácticas educativas que reforzaban el sistema de sexo-género de forma irreflexiva, tanto a través del contenido curricular como del ejercicio

docente. Dentro de las modificaciones curriculares, la clase de biología fue la que más cambios experimentó, principalmente la materia sobre el cuerpo humano y su sistema reproductivo.

“El profe me decía “¿le digo a los chiquillos que esto es una anomalía o ya dejamos de hablar de la norma y no normal, y lo anormal?”. (...) Ha sido una pega<sup>15</sup> que no ha terminado, pero que en esa área en particular donde está alojado el tema de identidad y genitalidad fue una bomba atómica, o sea, hay que volver a decir todo.” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

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

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

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

De este modo, se generaron reflexiones y cuestionamientos a partir de la visibilización de estudiantes trans, a nivel social-institucional y pedagógico. En este proceso, se impulsó una reflexividad crítica sobre el género y la sexualidad en la comunidad educativa, ejemplificándose en, por ejemplo, la creación de protocolos de acompañamiento de estudiantes trans y modificación de programas curriculares. Así, se avanzó en la transformación del paradigma de instituciones escolares como espacios de socialización secundaria a disposición del refuerzo del sistema dominante de sexo-género, hacia instituciones escolares promotoras de relaciones sociales inclusivas, libres y de reconocimiento de todos los grupos sociales; pero sin necesariamente modificar las estructuras que sostienen el binarismo y la cisnormatividad.

---

<sup>15</sup> Trabajo.



En la misma línea, la visibilización de la transgeneridad al interior del establecimiento educacional permitió una apertura de horizontes, preguntas, reflexiones e inseguridades vinculadas al mundo emocional del cuerpo docente.

“Yo les dije [a les docentes] “bueno, vamos a tener que atravesar por esto y para eso vamos a tener que decir todo lo que nos pasa”. Y yo les contaba “mira, yo me reuní con un señor y los primeros cinco minutos de la conversación todo el rato estuve pensando: “este señor tiene vagina, este señor tiene vagina” [risas]”. Como para realmente poder mostrarles que nos van a pasar cuestiones y que tenemos que poder salir de ahí, o sea, pero para eso tenemos que reconocerlo, ponerle, ¿cachay<sup>16</sup>? (...) [Les docentes suelen] esconder cuán incomodo es para ellos o cuán difícil, o cuánta proyección hacen. Entonces se generan estas cuestiones que son adecuadas y bien hechas, pero con cero vinculo efectivo, bueno esa primera conversación sirvió pa’ eso, todos pudieron decir cosas [que sentían].” (Entrevistada 1, cuerpo docente).

Les docentes cis, al ser personas socializadas bajo los discursos del sistema de sexo-género dominante y haber recibido una formación docente coherente a estos, necesitaron un espacio de confianza donde compartir las contradicciones internas generadas por las contradicciones entre el mundo aprehendido hasta el momento anterior a la visibilización trans (cisnormativo y binario) y el mundo aprehendido posterior a ésta, donde la transgeneridad existe. Además, estos espacios de conversación entre docentes también sirvieron para poder adquirir herramientas para enfrentar desconocimientos, prejuicios e inquietudes por parte de apoderades y estudiantes cis.

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

La visibilización de estudiantes trans mostró a les docentes que lo personal es político, posicionando temáticas aparentemente personales -tales como la sexualidad y la identidad de género- como los principales catalizadores para cuestionar el sistema de sexo-género. Así, se cuestionó, por una parte, que aquel sistema de dominación promueva formas de pensar y actuar en lo público en desmedro de ciertos grupos sociales que deben replegarse a lo privado, debido a la heteronormatividad y la cisnormatividad y, por otra parte, que dicho sistema de dominación promueva formas de

---

<sup>16</sup> ¿entiendes?

sentir la sexualidad y el género a partir de cierta obligatoriedad. En síntesis, la toma de consciencia acerca de la diversidad aportó en visibilizar el sistema de dominación que genera la marginalización de ciertas categorías, como por ejemplo, la transgeneridad en el sistema de sexo-género, por no ajustarse a su normatividad.

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

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

Así como en el cuerpo docente se abrieron reflexiones y cuestionamientos que desbordaban los límites de los regímenes binarios de sexo-género y cisgénero, en las familias de jóvenes trans se produjo un fenómeno similar.

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

“Me empecé a cuestionar y yo decía, “¿yo me habré sentido mujer a los 18 [años] [risas] o me habré sentido mujer siempre?”, como que me empecé a cuestionar yo, empecé a hacer como una mirada hacia atrás, que cuándo me había sentido efectivamente mujer, o si no me lo había cuestionado alguna vez, o si no me lo había cuestionado nunca.” (Grupo focal apoderades).

Esta reflexividad agudizó la capacidad de identificar otros tipos de normas sociales que responden a otros sistemas de dominación, gestándose una reflexividad sobre el diario vivir y las diversas exigencias sociales.

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

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

De este modo, se irían generando redes de enseñanzas y aprendizajes acerca de la transgeneridad, transformándose los hijos trans en educadores de sus propios padres cis. A su vez, estos últimos se transformaron en educadores de su entorno social cisgénero que cargaban con la misma desinformación y prejuicios que ellos tenían en un comienzo.

Por lo tanto, en la práctica, también se habría desafiado el régimen de dominación adultocentrista, atravesando las relaciones al interior de la escuela y la familia. De este modo, el poder que les adultes concentraban como concedores de los diversos aspectos del mundo social queda en tensión frente a los niños y jóvenes que supuestamente eran personas con experiencias de vida incompletas y, por lo tanto, aún aprendices frente a los adultes. Entonces, fisurando aquella noción adultocéntrica, la experiencia de niños y jóvenes, como sujetos íntegros y autónomos, enseñaron un mundo anteriormente desconocido para los adultes, influyendo en diversas transformaciones personales y sociales del mundo adulto.

## Conclusiones

La estructura binaria de sexo-género está arraigada en la construcción identitaria y social. Debido a lo anterior, se generaron relaciones de violencia, castigo social y disciplinamiento por parte de grupos dominantes (cis-binarios) hacia grupos que se alejaban de la normatividad de sexo-género (trans), con el fin de consolidar la legitimidad en disputa del sistema de sexo-género dominante.

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

Ahora bien, es pertinente abrir la interrogante sobre por qué la “indefinición” o ruptura con el binarismo produjo incomodidad y agresividad hacia la población trans. Una de las posibilidades se vincula con que la ruptura con el binarismo, hasta ese entonces

concebido como natural o pre-dado, gatilla cuestionamientos identitarios y estructurales, pues se interpela la base sobre la cual se construyen las identidades de género y se aprende a observar el mundo: ambas de forma binaria.

Por lo tanto, la convivencia con grupos de identidades o expresiones de género no binarias no consiste en permitirles -desde el estatus privilegiado cis/binario- el cambio de categoría binaria o en darles tiempo para que puedan “averiguar” qué identidad de género, cuerpo y/o expresión de género binaria se adecúa de mejor forma a su persona. Por el contrario, la tarea recae en romper estas exigencias sociales, no como una suerte de moralidad de integración, sino para deconstruir estructuras de dominación y opresión que limitan y condicionan la experiencia del género y expresión de género, tanto para identidades cis/binarias como no-cis/no-binarias.

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

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

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

La abolición del actual sistema de sexo-género hegemónico es urgente, porque el intercambio de una categoría por otra, dentro del mismo sistema de dominación, no termina con las experiencias desiguales escolares (y vitales) entre actores cis y estudiantes trans. Esto se expresa en el fenómeno de asimilación, que amplía el abanico de categorías dominantes y dominadas (como la trans), sin interferir en las estructuras de poder, privilegios y control social. Por lo tanto, cobra aún más relevancia, en este contexto, la progresiva visibilización y sensibilización social con la realidad trans, y la explosión de movimientos sociales feministas que, en general, cuestionan las

desigualdades derivadas del sistema de sexo-género. No obstante, existe el peligro que, tal como ocurrió en las comunidades educativas, los avances queden entrampados en el mismo sistema de dominación sin generar transformaciones estructurales.

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

Por último, la construcción de identidades, género y sexualidad a partir de sistemas de dominación forma parte de un problema social, por lo que no es exclusivo de los grupos directamente desprivilegiados, como la población trans. En este sentido, la gestión y dominación de los cuerpos, las sexualidades y los géneros abarcan a todo quien ha sido socializado según el sistema de sexo-género dominante y, por ende, compete a toda la comunidad educativa y a la sociedad.

## Bibliografía

Bodenhof, C. (2018): Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar. Experiencias de comunidades educativas en transformación. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170670>

Bodenhof, C. (2019): "Respuestas institucionales de las comunidades educativas cisgénero ante la visibilización de estudiantes trans", en Duarte, K., Hernández, N., Palenzuela, Y. (coords.): *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Vol. II. Santiago de Chile: Social ediciones.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cáceres, C. (2011): *Estudio a través de internet sobre “bullying” y sus manifestaciones homofóbicas en las escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes y varones entre 18 y 24 años*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Estudio%20a%20trav%C3%A9s%20de%20Internet%20sobre%20%20E%80%9CBullying%20%20y%20sus%20manifestaciones%20homof%C3%B3bicas.pdf>

Canales, M. (2006): “*El Grupo de Discusión y el Grupo Focal*”, en Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social*, p. 265-287. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Consejo de Federación UAH; Asamblea de Mujeres y Disidencias UAH; Federación de Estudiantes UAH; Consejería Académica UAH; Secretaría de Género y Disidencias Sexuales UAH. (en prensa): *Petitorio Toma Feminista Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado de: [http://mailing.uahurtado.cl/2018/petitorio\\_toma\\_feminista\\_2018.pdf?utm\\_source=fidelizado&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=id%3A15+Comunicado+mi%C3%A9rcoles+23+de+mayo&utm\\_term=&utm\\_content=General](http://mailing.uahurtado.cl/2018/petitorio_toma_feminista_2018.pdf?utm_source=fidelizado&utm_medium=email&utm_campaign=id%3A15+Comunicado+mi%C3%A9rcoles+23+de+mayo&utm_term=&utm_content=General)

Duarte, C. (2005): *Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social*. *Revista Pasos*, 120.

Eisele, I. (en prensa): “*En estos países se reconoce el tercer género*”, en DW. Recuperado de <https://www.dw.com/es/en-estos-pa%C3%ADses-se-reconoce-el-tercer-g%C3%A9nero/a-41306656>

El Dínamo. (en prensa): *Universidades con baños mixtos para alumnos, otro paso para la inclusión en educación*. Recuperado de: <https://www.eldinamo.com/educacion/2018/07/12/universidades-con-banos-mixtos-para-alumnos-otro-paso-para-la-inclusion-en-educacion/>

Fernández, J.M. (2005): *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31.

Fonseca, C. y Quinteros, M. (2009): *Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas*. *Revista Sociológica*, 69, 43-60.

Foucault, M. (1988): El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20.

Gaínza, A. (2006): "La entrevista en profundidad individual", en Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social*, p. 219-263. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Irschick, C. (2013): *Ciudadanía Trans. Vhll Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Lamadrid, S. (29 de mayo de 2018): *Nuevas formas de relacionarse socialmente y percepción de las mujeres: los cambios que traerá el Movimiento Feminista*. (C. Escobar, Entrevistadora). Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/143911/nuevas-relaciones-sociales-traera-el-movimiento-feminista>

Mardones, C. (en prensa): *Los acuerdos que pusieron fin a las 78 horas de toma feminista en la UC*. La Tercera. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/143911/nuevas-relaciones-sociales-traera-el-movimiento-feminista>

Ministerio de Educación. (2015): *Educación en Sexualidad, Afectividad y Género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf)

Ministerio de Educación. (2017): *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

Ministerio de Educación. (2018): *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2018/Oportunidades%20Curriculares%20Educacion%20sexualidad.%20afectividad%20y%20genero.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/Oportunidades%20Curriculares%20Educacion%20sexualidad.%20afectividad%20y%20genero.pdf)

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2010): *Educando en la Diversidad Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago de Chile:

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2018): *XVI Informe Anual de*

*Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (Hechos 2017)*. Santiago de Chile.

Pérez, K. (2013): Las personas variantes de género en la educación. En Moreno, O. y Puche, L (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (Pp. 296-308). Madrid y Barcelona: Editorial EGALES.

Puche, L., Moreno, E. y Pichardo, J. I. (2013): Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuesta de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, O. y Puche, L. (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (Pp. 188-272). Madrid y Barcelona: Editorial EGALES.

Rivera, A. (2012): *Informe sobre Chile. Violación a los DDHH de Personas Transexuales*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/172/EPU-OTD.pdf?sequence=1>

Serano, J. (2007): *Whipping Girl. A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley: Seal Press.

Solano, M. (en prensa): *Rector Ennio Vivaldi y voceras de Asamblea de Mujeres firman acuerdo y entregan soluciones a demandas feministas. Universidad de Chile*. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/noticias/144733/rector-y-asamblea-de-mujeres-firman-acuerdo-por-demandas-feministas>

Soy Chile. (10 de julio de 2017): *35 detenidos dejó el paso del polémico "bus de la libertad" por La Moneda. Soy Chile*. Recuperado de: <http://www.soychile.cl/Santiago/Sociedad/2017/07/10/474837/EN-VIVO-Con-incidentes-partio-el-polemico-bus-de-la-libertad.aspx>

Todo Mejora. (2016): *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile: Autor.

Toro de, X. (2015): Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128. doi: 10.5354/0719-0417.2015.37666

Wieviorka, M. (2001): La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10 (3), 337-347.



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