

Cómo citar este trabajo: Puche-Cabezas, Luis (2023). Usos y significados del silencio frente al acoso escolar. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 10, pp: 72-94. <https://doi.org/10.46661/relies.9249>

Usos y significados del silencio frente al acoso escolar

Uses and meanings of silence in the face of bullying

Luis Puche Cabezas

<https://orcid.org/0000-0002-4557-7036>

Universidad de Málaga
luis.puche@uma.es

Recepción: 26.11.2023

Aceptación: 14.12.2023

Publicación: 16.12.2023



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen

El silencio es una respuesta frecuente ante el acoso escolar por parte de quienes lo sufren. Un análisis superficial de tal respuesta podría conducirnos a entender el silencio simplemente como la ausencia de palabras, de discurso, y, por lo tanto, como una carencia o incapacidad para el afrontamiento verbal de la discriminación. Sin embargo, en este artículo se trata de ir más allá y se desmenuzan algunos de los variados usos y significados que adquiere el acto de callar: algunos de ellos carenciales, pero otros potencialmente constructivos. Se aborda la compleja multidimensionalidad del silencio como respuesta - táctica o estratégica - ante el acoso escolar, en concreto ante las violencias escolares de carácter transfóbico. Para ello, se parte de un corpus de narrativas de jóvenes trans producido en el curso de una investigación socio-antropológica realizada en España. Se concluye que este tipo de respuestas silenciosas solo las podemos comprender atendiendo a los contextos y la red de relaciones donde se producen, y que no siempre constituyen únicamente una claudicación o una interiorización del estigma, sino que en algunos casos son utilizadas estratégicamente desde una conciencia transformadora frente a la desigualdad que se padece.

Palabras clave: silencio; acoso escolar; jóvenes trans; transfobia; estrategias de afrontamiento.

Abstract

Silence is a frequent response to bullying by girls and boys who suffer it. A superficial analysis of such a response could lead us to understand silence simply as the absence of words, of speech, and, therefore, as a lack or inability for verbal coping. However, this article attempts to go further and breaks down some of the varied uses and meanings that the act of remaining silent acquires: some of them based on the lack of tools, but others potentially constructive. The complex multidimensionality of silence is addressed as a response - tactical or strategic - to bullying, specifically to school violence of a transphobic nature. To do this, a corpus of narratives of trans boys and girls produced in the course of a socio-anthropological research carried out in Spain is analyzed. It is concluded that we can only understand this type of silent responses by paying attention to the contexts and the network of relationships where they occur, since they do not always constitute a surrender or an internalization of the stigma, but in some cases they are used strategically from a transformative consciousness in the face of inequality.

Key words: silence; bullying; trans youth; transphobia; coping strategies.

El silencio dice lo que las palabras no sabrían expresar.

David Le Breton (2016:55)

1 Introducción

Los entornos escolares son lugares sumamente importantes en los primeros años de socialización, de modo que las relaciones que desplegamos en ellos influyen de manera directa en nuestras posibilidades de desarrollo y en nuestro bienestar. Durante mucho tiempo y hasta hoy, en el sistema educativo español, las expresiones e identificaciones que rompen con la matriz binaria de sexo/género han sido reguladas de manera represiva: a través de correcciones explícitas desde el mundo adulto; con violencia o acoso por parte de los pares; o por medio de formas rutinarias de organización de la actividad pedagógica y de las relaciones interpersonales permeadas por la normalización del sexismo, la homofobia y la transfobia. Con todo, no hay duda de que en los últimos años se están dando pasos hacia la visibilización y prevención de estas violencias y hacia el reconocimiento de la diversidad de género en la infancia y la juventud. Ello está conllevando importantes transformaciones a nivel individual para las personas transgénero (o trans), que comienzan a tener la posibilidad de desarrollar itinerarios escolares y vitales menos constrictivos. El apoyo de sus familias es cada vez más frecuente y se empiezan a implementar protocolos escolares específicos que se centran, entre otros aspectos, en el respeto al género reivindicado y en el uso de espacios y uniformes reservados para ese género. Mucho más allá de estas medidas individualizadas de inclusión en un marco dicotómico, son también crecientes las iniciativas de transformación educativa en clave de diversidad sexo-genérica que se están desplegando a diferentes niveles y que están teniendo efectos positivos en las trayectorias vitales y académicas del alumnado (Saleiro y Puche, 2022; Sánchez, García y Penna, 2023)¹, aunque no sin fuertes resistencias (Schawde y Pichardo, 2022).

En este contexto de cambios y permanencias, de innovaciones inclusivas que coexisten con violencias fuertemente arraigadas, el presente artículo tiene como objetivo analizar un tipo particular de respuesta que pone en marcha la juventud trans ante procesos y situaciones de acoso escolar: el silencio. Como ya señalara Platero en 2010 en su estudio sobre estrategias de afrontamiento de chicas masculinas: “Aunque dolorosa, una de las estrategias que aparece como más eficaz y recurrente es la de pasar desapercibida y tratar de participar lo menos posible tanto en el aula como en la vida social. Estar en clase como si no estuvieras, no hacerte notar, pasar desapercibida o guardar silencio, son algunas de las formas de supervivencia que señalan las entrevistadas, especialmente en la educación secundaria” (Platero, 2010:45). En las siguientes páginas, se abundará en esta cuestión abordando la multidimensionalidad del silencio en situaciones de acoso escolar, sus usos y significados, a partir de narrativas producidas a lo largo de una investigación antropológica sobre infancia y juventud trans llevada a cabo en España.

¹ Desde el Grupo de Investigación en Antropología, Diversidad y Convivencia de la Universidad Complutense de Madrid se han producido dos documentales audiovisuales que permiten un acercamiento a algunas de estas experiencias innovadoras llevadas a cabo en España en la última década (y sus efectos) narradas por sus protagonistas (profesorado y estudiantes): “[Jóvenes y diversidad sexual: transformando el presente, construyendo el futuro](#)” (2015) y “[Diversidad sexual y convivencia, una oportunidad educativa](#)” (2013).

El artículo se estructura en cinco apartados. Tras esta introducción, se plantean algunas claves, a modo de contexto, para comprender el lugar de la diversidad de género en los entornos escolares a partir de estudios realizados a nivel nacional e internacional, enmarcando estas realidades en el sistema sexo/género y conceptualizando lo que se entiende como táctica o estrategia de afrontamiento. A continuación, se incluye un apartado de consideraciones metodológicas que presta particular atención al lugar de los silencios en un proceso de investigación encaminado, paradójicamente, a la producción de discursos. El apartado de resultados y discusión ofrece una aproximación a los distintos usos y significados del silencio a partir de las narrativas de jóvenes trans producidas a lo largo de la investigación, entrelazándolas con interpretaciones socio-antropológicas que buscan arrojar luz, contexto y matices a los relatos analizados. Por último, se plantean unas breves conclusiones para balancear tanto las dimensiones negativas como las dimensiones constructivas del silencio desde la perspectiva feminista del *empoderamiento*.

2 A modo de contexto: diversidad de género, violencias escolares y formas de afrontamiento

Es cada vez más habitual que se utilice la fórmula *personas trans* como término paraguas para referirse a aquellas personas cuya identificación subjetiva y su manera de presentarse ante el mundo no coinciden con la asignación de sexo/género que han recibido en el momento de nacer en base a su anatomía genital. A partir de este elemento común, los itinerarios de vida de estas personas son diversos y pueden incluir en distinto grado (o no incluirlas) modificaciones corporales e intervenciones médicas (hormonales, quirúrgicas) y cosméticas para adecuar la apariencia física al sexo/género reivindicado como propio. Dependiendo de ello y de las autodenominaciones individuales y colectivas (que varían en función del contexto geográfico) podemos hablar de transexualidad, transgenerismo, realidades trans u otras categorías identitarias de reciente aparición que apuestan por una comprensión fluida del género o por la negación del binarismo: *personas agénero, no-binarias, queer...* (Stryker, 2008; Platero, 2014). Es debido a esta pluralidad de itinerarios que se opta también, frecuentemente, por hablar de *diversidad de género* de forma sumaria.

La aplicación de estas categorías a la infancia y la juventud es una novedad muy reciente en el contexto español y su análisis nos permite, al menos, dos operaciones simultáneas. Por una parte, arrojar luz sobre un fenómeno social de enorme complejidad que está atravesado de potencialidades transformadoras, pero también de injusticias, dificultades y riesgos relacionados con la patologización, la medicalización y las violencias sociales que a menudo acompañan a las vivencias trans. Por otra parte, nos ofrece un lugar privilegiado desde el que mirar hacia los procesos de socialización de género que afectan a toda la sociedad. En ese sentido, las narrativas de las personas trans, la calidad de sus experiencias vitales, sus aportaciones e innovaciones sociales y las violencias escolares, familiares y comunitarias que a menudo padecen nos hablan de los niveles de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres que existen en un determinado contexto y del grado de vigencia del sexismo, de la transfobia y de la homofobia; es decir, del funcionamiento del sistema sexo/género. La diversidad de género y las realidades trans no pueden entenderse fuera del marco sociocultural en el que están inscritas: lo que la antropología ha conceptualizado como el "sistema sexo/género" o "sistema de género" (Rubin, 1986); un engranaje multidimensional que regula socio-históricamente el sexo, el género y las sexualidades. El sistema sexo/género es el lugar social en el que la materialidad biológica del sexo se convierte, a través de relaciones sociales de desigualdad, en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciados para los individuos; o lo que es lo mismo, en un sistema de poder (Maquieira, 2005: 162).

Este sistema se reproduce y perpetúa de múltiples maneras; entre otras, a través de los procesos discriminatorios sexistas, homofóbicos y transfóbicos que son tan comunes en las escuelas e institutos en forma de *bullying*. El sexismo, la homofobia, la transfobia o la LGBTIfobia (según la fórmula recientemente acuñada), mucho más que actitudes o sentimientos individuales, son prejuicios discriminatorios que se construyen culturalmente e internalizan a través de la socialización (Pichardo, 2015: 12). El sexismo, en nuestras sociedades patriarcales, toma la forma de la devaluación y discriminación contra las mujeres y lo femenino. El término homofobia se refiere a la opresión hacia las personas atraídas sexualmente por personas del mismo sexo. A su vez, la transfobia alude a la penalización social de la falta de correspondencia entre sexo y género (según un esquema dicotómico), así como a las expresiones de género no convencionales. Estos tres vectores de discriminación, que la mayoría de las veces aparecen interconectados (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009: 19), actúan sobre toda la población y no sólo sobre las personas trans u homosexuales, consolidando el orden sexual y las fronteras entre géneros; y mostrando “la ferocidad con la que la sociedad defiende la vigencia de sus sistemas clasificatorios” (Juliano, 2017: 30). Los entornos escolares son nodos importantes en esta red sistémica y es común que, en ellos, estas y otras formas de discriminación den lugar a procesos de intimidación entre pares que condicionan fuertemente la construcción de la personalidad, las relaciones de género y la sexualidad en unas edades decisivas. Se suma a ello, además, el agravante de que estas situaciones muchas veces son silenciadas o ignoradas institucionalmente, transfiriendo la responsabilidad de superar su situación a las propias víctimas del acoso (Richard y Chamberland, 2014; Pichardo y De Stéfano, 2015; Benítez, 2016; Elipe, Muñoz y del Rey, 2018; Saleiro, 2017; Gallardo y Espinosa, 2021).

El análisis de diferentes estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre los procesos discriminatorios relacionados con la diversidad sexo-genérica en contextos educativos (por ejemplo, Richard y Chamberland, 2014; Guasp, Ellison y Satara, 2014; Pichardo y De Stéfano, 2015; Saleiro y Puche, 2022), permite resaltar algunos elementos recurrentes.

En primer lugar, es un hecho que en los centros escolares se concentran e intersectan múltiples vectores de discriminación, lo que los configura como lugares especialmente hostiles para quienes no cumplen con los estándares de normalidad establecidos. Tal y como ha señalado Sylvia Walby, en un espacio institucional dado coexisten siempre distintos sistemas de relaciones sociales y de discriminación (de género, de clase, de etnicidad, de edad...) de modo que cada uno de ellos se desarrolla teniendo al resto como su “medio ambiente”. Así, un tipo de relaciones sociales no satura completamente una institución o esfera, sino que a menudo se superpone con otros tipos de relaciones sociales (Walby, 2007:459).

En segundo lugar, y a pesar de las intersecciones que se acaban de señalar, no todas las formas de discriminación tienen el mismo peso en cada contexto, sino que algunas pueden tener un alcance temporal y espacial más amplio que otras (Walby, 2007:461). En el caso de las escuelas, la vigilancia de género es uno de los dispositivos de control más arraigados y activa sistemáticamente procesos de burlas, exclusión y violencia corporal y material contra quienes impugnan la normatividad sexo-genérica a través de sus comportamientos e identificaciones. El género aparece como un vector de desigualdad transversal, intergeneracional, interclase e interétnico puesto que, de acuerdo con la formulación de Dolores Juliano (2004: 28), la discriminación de género atraviesa longitudinalmente la sociedad. Junto a la vigilancia del género y de las sexualidades, la presión para ajustarse a ciertos modelos de apariencia física y belleza aparece como otra de las principales fuentes de discriminación en los contextos educativos, afectando particularmente a las mujeres y a aquellas personas con configuraciones corporales no normativas (incluidas las personas trans) (Pichardo y de Stéfano, 2015).

En tercer lugar, vemos que la presión es muy alta sobre las personas que son percibidas por sus entornos como chicos afeminados o que transgreden las convenciones de la masculinidad

hegemónica (y aquí hay que incluir a las chicas trans², que a menudo son erróneamente percibidas como chicos). Las personas que son percibidas como chicas masculinas o que transgreden las convenciones de la feminidad (este es el caso de algunos chicos trans) experimentarían en general dosis menos cruentas de violencia, aunque no estarían exentas de ella. La violencia física está más presente en las experiencias de las chicas trans, aunque la violencia verbal está presente en chicas y chicos (Saleiro, 2013; Puche, 2015, 2018). La masculinidad es constantemente controlada en el contexto escolar, tanto por las personas adultas como por los pares; ello provoca en los jóvenes varones una tensión constante que les empuja a la demostración rutinaria de su masculinidad ante los compañeros, pues es en la adolescencia y en el contexto escolar cuando “aprendemos que nuestros pares son un tipo de policía del género, constantemente amenazando con desenmascarnos como afeminados, como poco hombres” (Kimmel, citado en Valcuende y Blanco, 1997: 18).

En cuarto lugar, estos procesos de vigilancia y violencia se acrecientan a medida que subimos de nivel educativo y alcanzan su punto álgido en la adolescencia y juventud, que es cuando se producen los episodios más graves de acoso y violencia en el ámbito escolar -en los institutos-, aunque ello no quiere decir que no estén presentes en la etapa infantil.

En quinto lugar, es preciso subrayar que este tipo de procesos discriminatorios, lejos de obedecer a conflictos meramente interpersonales, es el resultado de estructuras dicotómicas de organización social, espacial, simbólica y pedagógica que segregan por sexo y que, pese a los cambios sociales en curso, continúan fuertemente arraigadas en los entornos escolares: la sociabilidad que impera en espacios como baños y vestuarios o en actividades deportivas y juegos (Swain, 2000; Molins-Pueyo, 2012); la rigidez de ciertos momentos de ritualización de la vida comunitaria como fiestas y celebraciones colectivas en las que se asignan diferentes roles y vestimentas a hombres y mujeres. Esta división espacial, social y simbólica excluye, penaliza y pone en dificultades a quienes no encarnan las normas mayoritarias de género.

En sexto lugar, las consecuencias emocionales, académicas y sociales de estos procesos de violencia son imborrables y deterioran en diversos grados las trayectorias de vida y los horizontes de futuro de los niños, niñas y jóvenes afectados. Entre las consecuencias más graves de la discriminación que sufren algunas de estas personas se encuentran la negación de la propia identidad, la ideación y los intentos suicidas (Peterson et al., 2016) -en un porcentaje que duplica el de los estudiantes en general según algunas investigaciones (Puche, 2015)- o un malestar generalizado que las lleva a querer cambiar de clase, de centro e incluso renunciar a la escolarización (Saleiro, 2013, 2017). Todo lo cual deriva también en mayores riesgos de aislamiento social, de que se les diagnostiquen trastornos para el aprendizaje o de padecer problemas psicológicos causados por el estrés y la violencia ambiental (Travers, 2014: 58).

En este clima escolar hostil hacia quienes rompen con las expectativas de género, los chicos y chicas desarrollan formas de afrontamiento diversas para hacer frente a las sanciones del entorno, aunque estas estrategias no resultan siempre exitosas. En relación con los objetivos de este artículo, en un estudio cuantitativo anterior (Puche, 2015) en el que se analizaron las respuestas ante el acoso escolar emprendidas por jóvenes que habían sufrido distintas formas de discriminación (por razón

² En la escritura de este artículo, se ha respetado siempre el género reivindicado por cada una de las personas que aparecen representadas en él. Así, cuando se habla de chicas trans, se trata de personas que fueron consideradas varones al nacer en base a su anatomía genital pero que se identifican como mujeres y en femenino. Cuando se habla de chicos trans, se trata de personas asignadas como mujeres al nacer pero que se viven como hombres y en masculino. Con objeto de proteger su anonimato, todos los nombres de informantes que se citan en el texto son ficticios.

de género, sexualidad, etnicidad, posición socioeconómica, aspecto físico, creencias religiosas, entre otras), señalábamos cómo un 28% de los chicos y chicas encuestados que habían sufrido específicamente acoso escolar de carácter transfóbico manifestaba que su manera de hacer frente a los insultos era hacer como si no se dieran cuenta, es decir, que se optaba por la pasividad, el silencio y la no confrontación ante la violencia. Además, el 23% (tanto de chicas como de chicos) había tratado de cambiar su forma de ser y su comportamiento para evitar los insultos y las discriminaciones, un porcentaje que se situaba 8 puntos por encima de la media de las respuestas obtenidas. Este dato pone de manifiesto el enorme poder de la transfobia y de las discriminaciones basadas en el género sobre el desarrollo de la personalidad, así como la capacidad de los sistemas de género para constreñir las experiencias vitales y condicionar la autoestima, todo lo cual acrecienta el aislamiento y limita la capacidad de respuesta frente a la desigualdad.

Para el análisis de estas y otras respuestas ante el acoso, resulta operativa la distinción que realiza Michel de Certeau (2000: 42-43) entre tácticas y estrategias. Mientras que las estrategias se definen como acciones calculadas y racionalizadas en orden a hacer frente a metas o amenazas que se localizan en el exterior y que están orientadas a cuestionar expresamente un determinado *status quo* (Jociles, 2011: 915), las tácticas serían formas de resistencia que no cuentan con un proyecto global ni con un espacio de acción distinto al del “enemigo”: así, de Certeau las identifica con “las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la «vigilancia»” (de Certeau, 2000: XLV). “En suma, la táctica es un arte del débil” (*Íbid*: 43). En el análisis de los resultados, veremos cómo algunas de las personas entrevistadas se mueven silenciosamente entre las unas y las otras en el intento de resistir frente a las opresiones y de encontrar fisuras o espacios alternativos de bienestar, llegando a tomar medidas encaminadas a diseñar otros futuros posibles y haciéndose fuertes por el camino.

En todo caso, y como señala Echevarría (2011), es importante valorar las tácticas y estrategias de las personas jóvenes - reconocer su agencia -, pero sin romantizarlas en el sentido de considerarlas automáticamente como prácticas de resistencia contrahegemónica con capacidad de ruptura de sus marcos de acción. Tomar en consideración la capacidad transformadora de niños, niñas y jóvenes, pues, “no implica negar que éstos estén insertos en estructuras sociales-institucionales que constriñen sus acciones (i.e. estructuras de poder)” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011: 24). Es bajo el prisma de esta tensión entre constricciones estructurales y agencia que se analizan las prácticas silenciosas que son objeto de este artículo.

3 Apuntes metodológicos

Los resultados que se presentan a continuación tienen como base las narrativas producidas en una investigación socio-antropológica sobre infancias y juventudes trans desarrollada en el Estado español entre los años 2013 y 2018 (Puche, 2018). El trabajo de campo se realizó en distintos puntos (peninsulares e insulares) de la geografía española y en contextos tanto rurales como urbanos (ver tabla 1). En el curso de la investigación, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, observación participante en entornos escolares y asociativos, así como ciberetnografía en comunidades virtuales de varones trans; también se incorporaron datos obtenidos en una investigación cuantitativa realizada en centros de secundaria (Pichardo y de Stéfano, 2015; Puche, 2015). En lo que respecta a las entrevistas, que son las que se explotan aquí, se realizaron 42 y a través de ellas se tuvo acceso a 33 casos de niños, niñas y jóvenes identificados/as como trans. Aunque en este artículo se hace

sobre todo referencia a las entrevistas mantenidas con jóvenes, se tienen también en cuenta las mantenidas con madres y familiares.

En el curso del proceso etnográfico, se buscó lograr una muestra de informantes diversa en cuanto a edades y orígenes geográficos y socioeconómicos: grandes ciudades y pequeños municipios rurales; familias con escasos ingresos y familias con alto poder adquisitivo; personas autóctonas y migrantes; personas y familias no heterosexuales. Al mismo tiempo, se trató de equilibrar la proporción de los casos estudiados en relación al género para que existiera paridad en la muestra. La buena relación establecida con algunas de las personas entrevistadas, ayudó orientar de manera selectiva las últimas entrevistas: una de las informantes, por ejemplo, facilitó el acceso a varios casos singulares teniendo en cuenta los huecos que había en la muestra; e incluso uno de los jóvenes entrevistados publicitó en su *videoblog* la investigación y animó a sus seguidores/as a que participaran en ella como informantes. Aunque se buscó en todo momento la heterogeneidad de las vivencias y perfiles, lo cierto es que finalmente en el trabajo de campo no se tuvo acceso a muchas realidades sociales que también atraviesan a las personas trans, entre otras: las situaciones de privación socioeconómica grave, la carencia de redes familiares o el encontrarse en centros de internamiento; no se entrevistó a personas trans con discapacidad; ni tampoco a personas gitanas. Aunque hubo intentos e incluso entrevistas concertadas para incorporar estas realidades, por distintos motivos finalmente no pudieron llevarse a cabo. Por último, es importante hacer notar que la muestra se centró (con una única excepción) en personas que se identificaban o eran identificadas en términos dicotómicos, es decir, o bien como varones o bien como mujeres, por lo que en este artículo no se contemplan de manera específica realidades emergentes como las de las personas que se definen como *no-binarias* o *agénero*. En la siguiente tabla, se detallan las características de la muestra.

Tabla 1. Resumen de personas entrevistadas y casos estudiados

<p>Número total de entrevistas realizadas: 42</p>	<p>16 entrevistas a madres y padres</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 madres - 1 padre - 5 conjuntas (madre y padre) - En 6 de ellas participaron, además de las personas adultas, las niñas y jóvenes trans (de entre 8 y 15 años) y sus hermanos. <p>22 entrevistas individuales con adolescentes y jóvenes trans (a partir de 16 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9 chicas - 13 chicos <p>4 entrevistas a profesorado y activistas trans</p>	
<p>Casos de niños, niñas y jóvenes trans estudiados a partir de las entrevistas: 33 [Esta cifra es menor que la de las entrevistas realizadas porque en algunos casos se ha entrevistado a varias personas de un mismo núcleo familiar]</p>	<p>19 chicas (consideradas varones al nacer)</p> <p>14 chicos (considerados mujeres al nacer)</p>	
<p>Perfiles de edad³ [Se tiene en cuenta la edad que tenían en el momento de la realización de las entrevistas]</p>	<p>Menores de 10 años: 9 casos (8 niñas y 1 niño) Entre 11 y 18 años: 12 casos (8 chicas y 4 chicos) Entre 19 y 25: 11 casos (3 chicas, 8 chicos) Mayores de 25: 1 caso (varón)</p>	
<p>Formas de captación</p>	<p>Respondieron al correo electrónico de difusión de la investigación: 12 casos Contacto directo en asociaciones: 5 casos Contactos facilitados a través de redes académicas y profesionales: 12 casos Bola de nieve: 4 casos</p>	
<p>Procedencias geográficas o lugares donde se ha llevado a cabo el tránsito: 7 comunidades autónomas</p>	<p>Andalucía: 5 Aragón: 3 Canarias: 13 Castilla-La Mancha: 1 Castilla y León: 2 Euskadi: 2 Madrid: 7</p>	<p>Grandes ciudades (más de 500.000 habitantes): 12</p> <p>Ciudades pequeñas y medianas (entre 20.000 y 500.000 habitantes): 16</p> <p>Poblaciones pequeñas del ámbito rural (hasta 20.000 habitantes): 5</p>

Para la producción de los discursos de todas estas personas, se hizo uso de la entrevista etnográfica: orientada por un guion temático que contenía unidades de análisis definidas de antemano, pero al mismo tiempo abierta y flexible. De ese modo, se buscó obtener relatos biográficos más que un encadenamiento de preguntas y respuestas (Del Olmo, 2003: 213-214). En todas las entrevistas se procuró una posición de “simetría ética” (Christensen y Prout, 2002) según la cual se ofrecía el mismo trato a las personas informantes independientemente de su edad, ya fueran adultas o jóvenes: explicando quién era el investigador, informando de los objetivos del estudio, garantizando el anonimato, recabando su consentimiento informado y animándolas a parar la entrevista o apagar la grabadora cuando lo estimasen oportuno. No se hicieron distinciones por edad en la forma de

³ El amplio rango de edades contemplado en la investigación es el resultado del dinamismo del proceso etnográfico. Aunque la investigación inicialmente se iba a circunscribir a las historias de vida de jóvenes trans, en el curso del trabajo de campo eclosionó con fuerza en España, de manera inesperada, una nueva categoría social: la de los y las *menores transexuales* y la de las familias de *niñas y niños trans*. Se decidió ampliar el foco de la investigación para dar cuenta de estas realidades emergentes y analizar los procesos de producción del (trans)género desde la infancia hasta la juventud.

abordar las entrevistas más allá de adaptar el lenguaje cuando esto era necesario, mostrando siempre interés por sus experiencias, valores y perspectivas.

A lo largo del proceso de investigación, se fueron definiendo una serie de unidades de análisis con una función múltiple: 1) articular el diseño de los guiones de entrevista y observación, 2) orientar la redacción de las notas de campo y 3) analizar e interpretar todo el material discursivo producido (e íntegramente transcrito). En esta última fase, las unidades fueron codificadas con ayuda del software de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti* (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). En definitiva, el proceso de elaboración de categorías analíticas combinó una fase de categorización deductiva inicial con la emergencia dinámica de categorías inductivas provenientes del propio material empírico. Una de esas categorías emergidas en el curso de la investigación empírica fue precisamente el *silencio* como forma de afrontamiento que se aborda en este artículo: aunque desde el inicio se contemplaba todo un árbol de unidades de análisis en relación con las respuestas y estrategias ante el acoso escolar, la multidimensionalidad del silencio no había sido prevista.

El análisis que se aborda en este artículo se centra sobre todo en los relatos de las personas entrevistadas, es decir, que paradójicamente se capta el silencio a través del análisis de las narraciones verbales. Desde un punto de vista constructorista y sociocultural, las narrativas constituyen un lugar de “acceso privilegiado a los procesos de construcción subjetiva, visibilizando las condiciones estructurales y coyunturales en las que se encuentran inmersos los sujetos, a la vez que su reflexividad al respecto” (Alameda, 2015: 307). Cuando se trata de narrativas biográficas, no hay que perder de vista la advertencia realizada por Bourdieu en su célebre escrito titulado “La ilusión biográfica”, donde señalaba el carácter ficticio o artificial de los relatos autobiográficos obtenidos por medio de entrevistas sociológicas. En ellos, quien verbaliza su historia biográfica opera organizando el discurso desde “el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario”. El resultado sería una “creación artificial de sentido” (Bourdieu, 2011: 122) que en poco se parecería a la experiencia humana vivida, caracterizada más bien por la fragmentación, la contradicción, la multilinealidad y la falta de eje. Por tanto, como subraya Mas Grau siguiendo a Plummer (1995), este tipo de relatos, más que de constataciones de lo vivido, se trata de performances verbales, de acciones y actuaciones sobre lo real que, al margen de su veracidad, “contribuyen a la formación del sujeto hablante, interpelan la subjetividad del oyente y conforman nuestro universo sexogenérico” (Mas, 2014: 23). Las narrativas recogidas en esta investigación evidencian la predisposición por parte de las y los informantes (anclada en una convicción profunda) para ofrecer relatos enormemente coherentes en los que una esencia innata (la identidad de género) se despliega y se abre paso a medida que avanzamos en la biografía y aparece como la explicación monocausal de todo lo vivido en relación al género y a otras esferas vitales. Esto se hace especialmente evidente en algunos de los *verbatim*s que se incluyen en el apartado de resultados.

Como ya se ha anunciado, las vidas escolares de las personas trans suelen estar lastradas por miedos, por desconfianzas y por violencias sobre las que en muchos casos pesa el silencio. En este sentido, es interesante señalar que el proceso de investigación ha sido aprovechado a menudo por las chicas y los chicos como una oportunidad para romper tal silencio. En una investigación anterior de carácter cuantitativo (Pichardo y de Stéfano, 2015), una estudiante de secundaria nos escribió lo siguiente en uno de los cuestionarios que suministramos: “Me parece bien que hagan este tipo de cuestionarios porque hay personas que no pueden contárselo a nadie por miedo”. Efectivamente, durante el trabajo de campo del que se nutre este artículo, se ha percibido la necesidad de romper el silencio, de narrar sus vidas, que muchas de las informantes manifestaban explícita o

implícitamente en nuestros encuentros. A veces, ni siquiera era preciso hacer preguntas de arranque porque el relato emergía a borbotones, sin necesidad de estimularlo. En esas ocasiones, la entrevista se convertía en un escenario de desahogo y escucha cuasi terapéutica: había ganas de hablar con un interlocutor amigable; también se convertía en la oportunidad para denunciar las injusticias vividas. A menudo era perceptible, además, una especial destreza para la comunicación de la “dimensión transexual” de la biografía muy en consonancia con el entrenamiento acumulado por algunas de estas personas en el curso de sus procesos clínicos, que les han exigido peregrinar rutinariamente por las consultas de psicólogos, sexólogos o psiquiatras narrando sus vidas y sus malestares. En este sentido, el proceso de investigación puede convertirse de manera involuntaria en un eslabón más en la cadena de confesiones solicitadas por los profesionales de la salud. Como señala Suess (2011: 821), la patologización de la transexualidad corre el riesgo de actualizarse en las entrevistas etnográficas. Teniendo en cuenta este riesgo, se desplegaron algunas estrategias metodológicas para contrarrestarlo que pasaron por seleccionar espacios de entrevista no connotados, desjerarquizar la relación de entrevista convirtiéndola en un diálogo recíproco y en un intercambio de experiencias o utilizar un lenguaje lo más cercano posible.

Por último, es preciso señalar que no en todos los casos se ha dado la predisposición para hablar descrita en el párrafo anterior: también se han dado situaciones en las que era evidente que la persona entrevistada no quería tratar sobre determinados episodios traumáticos de su vida o que pasaba por ellos de puntillas. En algunas ocasiones en las que esto ocurría, y en mi empeño por conocer y visibilizar los malestares y la discriminación padecidos, yo hacía intentos por pedir algo más de información sobre tales episodios, sin darme cuenta con la suficiente rapidez de que, probablemente, guardar silencio era para estas personas la mejor forma de activar el olvido. Y es que, aunque a menudo resulta acertado entender el silencio como una muestra de represión psicológica, de vergüenza o de lo indecible de la experiencia traumática, como veremos, es posible entenderlo, también, como una forma de resistencia y de comunicación en sí mismo (Kidron, 2009). Marc Augé, en este sentido, afirma que “quienes no han sido víctimas del horror no pueden imaginarlo, por más voluntad y compasión que pongan”, de ahí el deber social de mantener viva la memoria de la violencia y hacerla visible para el resto de la población; sin embargo, a esto añade que “quienes lo han sufrido, si quieren revivir y no solo sobrevivir, deben poder dar cabida al olvido (...) para encontrar la fe en lo cotidiano y el control de su tiempo”, de su presente (Augé, 1998: 102).

4 Resultados y discusión

Desde una lectura superficial, podríamos entender el silencio simplemente como la ausencia de palabras, de discurso, y, por lo tanto, como una carencia; sin embargo, en las páginas que siguen se trata de ir más allá y se desmenuzan algunos de los variados usos y significados que adquiere el acto de callar: algunos de ellos carenciales, pero otros potencialmente productivos. Se aborda, por tanto, la compleja multidimensionalidad del silencio partiendo de la base de que “el silencio no es una sustancia sino una relación” (Le Breton, 2016:57) y de que, en esa medida, debe ser analizado contextual y relacionalmente.

Jane L. Parpart (2010) y Mari Luz Esteban (2015) proponen no hablar únicamente del silencio como experiencia negativa sino también rescatar los usos constructivos que se hacen de él en contextos en los que la palabra puede ser más hiriente que el silencio. Para ilustrar su propuesta, Esteban se refiere a la etnografía llevada a cabo en Euskadi por Itxaso Martín (2015) sobre mujeres que estuvieron internadas en centros psiquiátricos durante el franquismo. Señala Esteban que, en la etnografía de Martín, el silencio aparece como “un elemento central, inspirador y creativo a la vez”

tanto en las interpretaciones de la antropóloga como en la escritura etnográfica, y señala que en un taller de literatura que llevó a cabo la antropóloga en un psiquiátrico de Gipuzkoa, “surgieron distintas maneras de entender el silencio, negativas pero también positivas: “El silencio es hermoso y a la vez terrible”, “el silencio tan necesario como el comer”, “es por lo tanto lo contrario del caos, del ruido, de los coches y de la ciudad”, “el silencio también es una forma de comunicar” (Esteban, 2015: 88). Conjugar el silencio con la palabra, concluye Esteban, puede ser una manera idónea de afrontar los padecimientos vividos y de reflexionar sobre los procesos de violencia (Íbid: 89).

Muy a menudo, el silencio resulta ser una de las primeras tácticas que se ponen en marcha para gestionar los procesos de malestar y violencia escolar experimentados por las personas trans y por quienes no encajan en la matriz heterosexual. El silencio, en estos casos, suele ser consecuencia directa de la ausencia de referentes, de la dificultad para encontrar interlocutores que puedan convertirse en aliados y del miedo que produce verbalizar unas experiencias vitales susceptibles de activar el estigma. Es por eso que no resulta infrecuente que las agresiones sufridas, las burlas, los procesos de exclusión o simplemente el malestar personal, se mantengan en secreto y no sean conocidos ni por las familias, ni por el profesorado, ni por los círculos de mayor confianza.

En algunos de los relatos recogidos, el silencio se dibuja como una forma de desconexión protectora frente a un entorno que es percibido como hostil. La narrativa más rotunda a este respecto es la de Arturo, que reconstruye su infancia a partir de un hecho clave para él: la pérdida del habla durante un largo tiempo de su vida. En su interpretación de esta circunstancia, que le complicó el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias, el rechazo al género asignado aparece como el factor desencadenante. En esta historia de vida, dotada de una coherencia férrea en torno al transgenerismo y al silencio, resuena la “ilusión biográfica” de Bourdieu:

Cuando estaba en preescolar yo no hablaba. Porque a los tres años, que es cuando empiezas a percartarte de la identidad, de los gustos... como a mí no me cuadraba la cosa, me asusté y me quedé sin hablar. Eso de que te llevas un susto y te quedas sin voz. Pero nadie sabía qué era lo que me pasaba. Es más, esto no se afirmó hasta pasados unos años. Entonces, yo al no hablar en preescolar, pues claro, los demás niños me hacían bastante *bullying*, porque yo era el distinto. Y después, a lo mejor yo quería jugar a cosas que decían que no, sabes, me tenían todo el tiempo [apartado]: entre que no hablaba y que los gustos no cuadraban... Pero la profesora me daba bastante apoyo y estuve así en logopedas y alrededor de los 5 años ya empecé a decir más palabras, pero no podía expresar lo que me pasaba, lo que sentía... Después, estaba todo el día llorando y nadie entendía por qué lloraba y en verdad era por esto, porque a mí no me cuadraba ser niña. No me cuadraba para a nada. Pero era más en el sentido inconsciente, como que el instinto me lo hacía saber, pero yo no entendía qué me pasaba. (...) Yo lo pasé mal, bastante mal, porque yo no podía socializarme, era como que yo tenía ahí una lucha interna, estaba [apartado] y me [apartaban] igualmente. Entonces, siempre iba por debajo de los demás en nivel académico, me afectó mucho a los estudios. (...) Ya pasando a la secundaria, ya ahí hablaba algo mejor, pero, claro, me pegué tanto tiempo aprendiendo a hablar y a escribir que si llegué a secundaria es porque ya había repetido y no podía repetir más. [Arturo, 23 años]

Las palabras de Arturo colocan su centro de gravedad en la importancia del lenguaje en el proceso de construcción de la persona. En efecto, como señala Lamas (2009: 9-18), “el Yo se constituye lentamente desde los primeros momentos de la vida y, poco a poco, se va desarrollando mientras las criaturas crecen. (...) Cada criatura nace en un universo lingüístico que no ha construido, ya existente” y ante el que toma posición. Didier Eribon añade que ese universo al que se llega en el momento en que se nace “es un mundo en el que existen jerarquías sociales, culturales y raciales, y el lenguaje contiene innumerables palabras que marcan estas jerarquías, instauran las fronteras y asignan los lugares”. La consciencia temprana de ese lenguaje que establece normas y castigos, y en concreto la existencia de un horizonte de injuria, de estigma (que es siempre una posibilidad, una amenaza), va conformando nuestra subjetividad a través de “los valores de exclusión de los que este lenguaje es el portador y el instaurador”. La injuria, continúa Eribon, es la que “instituye la

dominación y la que constituye las subjetividades sometidas”. “Si la injuria está dotada de tal poder, no es solo porque la he oído y desde ese momento temo oírla de nuevo, sino, ante todo y sobre todo, porque me ha precedido (...) Desde que descubro que tal o cual injuria que he oído aprendiendo el lenguaje se dirige a mí, que es de mí de quien se habla, las palabras de estigmatización hacen entrar dentro de mí el sentimiento de la vergüenza, del miedo, de la inferioridad social que me atribuye y que llega a ser la misma definición de mi personalidad” (Eribon, 2000: 56-57). Por ello, para David Le Breton, la negativa de una persona a entrar en la comunicación, a participar en el mundo simbólico de la palabra, “conduce a la exclusión del sufrimiento, o lo que es lo mismo, de todo compromiso con el ámbito social susceptible de hacerle daño. (...) El silencio es una eficaz protección que no revela nada de su persona, y le envuelve con un velo con el que pretende hacerse invisible, inaudible, y pasar entre las mallas de una realidad que le asusta” (Le Breton, 2016:79).

En narrativas como la de Arturo o la de Candela, que veremos a continuación, el silencio se incorpora a la personalidad de tal manera que se vuelve automatizado, rutinario, e incide de forma directa en sus dificultades sociales y escolares, que a menudo no se verbalizan y por lo tanto no pueden ser resueltas por el entorno adulto. Desde esta óptica, la introversión y el silencio van casi siempre asociadas a la vergüenza y al miedo. Se entiende aquí la vergüenza, al igual que lo hace Soley-Beltran (2009: 368), “como un signo de que los entrevistados están sufriendo la presión social y piensan que su diferencia es su propia falta, no la de la sociedad”. La vergüenza se traduce en baja autoestima y una mayor vulnerabilidad a la presión social (*ibid*: 373). Y, además, la vergüenza se convierte en un refuerzo del aislamiento según una lógica circular: “la vergüenza favorece el aislamiento, que favorece la vergüenza” (Chauvin, 2012: 472). El miedo, por su parte, se dirige precisamente hacia esa presión social y hacia las potenciales reacciones adversas de la sociedad ante la propia diferencia (el horizonte de la injuria señalado por Eribon). “El conocimiento de que las propias opciones no serán escuchadas, y que incluso pueden generar rechazo y sanciones se constituye en un poderoso disuasivo” para tomar la palabra por parte de los sectores discriminados (Juliano, 2017: 55). Así pues, al tiempo que callar sirve como una forma de aislamiento respecto de esa realidad inhabitable, se convierte en la expresión de una acentuada desconfianza hacia los interlocutores posibles e incluso de una banalización de la violencia, que puede llegar a asumirse como algo habitual y normal (y en ciertos casos hasta merecido) de lo que no vale la pena hablar con nadie:

Ella el problema que tiene es que no lo dice muchas veces, que se lo aguanta, porque como es una cosa que ella lo ha vivido desde pequeña, es como una cosa que ella se cree que la debe aguantar. (...) Muchas veces se encierra en sí misma y no lo dice, no habla lo suficiente con las personas adecuadas para que la puedan ayudar. [Leonor, madre de Candela (16 años)]

El silencio, en todos estos casos, impide el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias tanto con los pares como con las personas adultas, al tiempo que dificulta una acción colectiva que visibilice y erradique la violencia.

Guardar silencio también puede entenderse como una práctica preventiva deliberada. Para uno de los chicos entrevistados, en concreto, era una manera de evitar situaciones indeseadas como tener que responder a preguntas incómodas o que le llevaran al psicólogo en un contexto en el que los malestares infantiles tienden, cada vez más, a ser leídos como trastornos (Bailey, 2014):

Cada vez que yo me ponía a llorar o algo así me metían a un psicólogo, y yo odiaba a los psicólogos, entonces [decía]: “Vale, tengo que estar bien aunque esté hecho mierda, porque, si no, me van a meter a

un psicólogo". Entonces es como que tengo que fingir en casa que todo va de lujo (...) y ahora miro para atrás y no sé cómo aguanté eso. [Ander, 20 años]

El silencio no solo ha emergido en la experiencia de los y las informantes como una forma de autoprotección sino también como la manera de proteger a otras personas. Adri no le contaba muchas veces a su madre los problemas que tenía con sus compañeros de clase para no preocuparla y trataba de solucionarlos dirigiéndose directamente a su profesor. Lydia, por su parte, cambió tres veces de instituto debido al acoso escolar que sufría, pero se las arregló para no tener que dar explicaciones en casa, porque no quería causarle problemas a su familia, que ya se encontraba en dificultades por otros motivos:

Yo aguantaba en un colegio a lo mejor dos o tres años y, como la cosa no mejoraba, yo me cambiaba.

- ¿Y cómo lo hacías? ¿Les pedías a tus padres que te cambiaran y les explicabas por qué?

Realmente no mucho (...) Yo no decía nada porque tampoco quería... como mi hermano era muy problemático y demás, y había muchos problemas en casa, no quería ser yo la culpable de dar más problemas en casa, entonces yo no decía nada, o sea, si tenía algún problema, mío era el problema y ya está, *chimpún*. Pero un día me dijo mi madre: "¿Te prefieres cambiar al colegio este que hay aquí enfrente y así puedes ir tú sola sin que yo te lleve?". Y le dije: "Sí, perfecto, has dado en el clavo" [risas]. (...) Fue una salvación porque yo tampoco sabía cómo decirle a mis padres nada. No es que no supiera como decírselo, es que no quería decírselo. (...) Las otras dos veces le dije a mi madre: "Me quiero cambiar a este, que parece que es mejor" y mi madre: "Si quieres cambiarte, cámbiate". Como había muchos colegios alrededor [de casa], no había problema. [Lydia, 21 años]

Cambiar de centro escolar es una táctica frecuente entre las personas trans y sus familias. Por una parte, permite, como en el caso de Lydia, huir de la violencia conocida y tratar de buscar espacios más seguros. Por otra parte, cuando se va a iniciar un tránsito social de género (cambio de nombre, vestimenta, etc.) se piensa a veces que el cambio de colegio o instituto permitirá poner a cero el marcador del estigma y favorecerá la integración de la persona como miembro del *otro género*. Es una manera de borrar las huellas de una identidad social pasada e inaugurar la nueva. Una vez más, se trata de una forma de silencio.

Es habitual, también, sobre todo en el caso de los varones trans, que se minimicen o silencien las discriminaciones sufridas a lo largo del recorrido vital, lo que Pichardo (2009: 155) interpreta como un mecanismo para no caer en una victimización que les impediría seguir adelante o engendraría traumas. Esta estrategia psicológica que él denomina "vuelo amnésico" tiene que ver, también, con la menor intensidad de las discriminaciones que suelen recibir los varones trans (en comparación con las mujeres trans) y se asocia con la capacidad de resiliencia que muestran muchos de ellos, pero que también mostraban Lydia y Claudia:

Yo pasaba de los comentarios de la gente. Tampoco he sufrido *bullying*, sorprendentemente para la zona [en la que vivía] eran bastante tolerantes y cada uno iba a su bola, eso sí que es verdad. (...) La verdad es que nunca me han importado los comentarios de la gente, y mira que se supone que estás más frágil porque estás en plena adolescencia, no tienes muy claro ni quién eres, pero no me importaron, vamos, en absoluto. No me afectaban. La verdad es que eso me ha ayudado bastante a poder continuar mis estudios, no entrar en depresión y... porque ves que hay quien deja los estudios, le dan depresiones y es una pena. Es una pena. [Víctor, 20 años]

La resiliencia es un término de la psicología que se utiliza para definir "la capacidad de superación ante las adversidades, obteniendo unos beneficios personales que se traducen en forma de habilidades positivas extraordinarias de superación y crecimiento personal. La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves"

(Gómez, 2009: 49)⁴. Las personas trans aprenden desde muy pronto a resolver en silencio las burlas, los insultos y las agresiones que reciben cotidianamente. Pese a que la violencia trans/homofóbica puede ejercer un impacto muy negativo en sus vidas y cercena con frecuencia determinadas opciones de desarrollo personal y profesional, muchas de ellas son capaces de sostener una enorme fortaleza y, lejos de victimizarse o adentrarse en procesos de autodesprecio, ubican el error en sus agresores y no en sí mismas.

Yo casi nunca me entero [de los insultos], menos cuando alguno dice: “Claudio, Claudio”, que miro así *p’atrás* y los veo. Y paso, me da igual, sinceramente.

- *¿Y se lo cuentas a tus padres?*

No, ¡es que no hace falta contárselo a nadie! ¿Para qué? Yo sé que es mentira y no hace falta. Si quieren seguir diciendo eso, allá ellos, no es cosa mía. [Claudia, 11 años]

El solapamiento entre homofobia y transfobia que es muy fácil reconocer en los insultos que reciben los chicos y chicas trans, puede llevar a estos a una racionalización que les permite distanciarse de aquellas injurias que entienden que no les definen. Así, algunas de las personas entrevistadas afirman no sentirse aludidas por los insultos homófobos, puesto que esos insultos estarían designando una realidad (la homosexualidad) que no es la que ellas viven. Se establece de este modo una separación neta entre la autoidentificación de género de una persona –como chica (trans), por ejemplo– y la identificación que los demás hacen de ella en clave de sexualidad –como chico *maricón* o *gay*. En algunos casos excepcionales en los que se cuenta con un gran nivel de asertividad, esta forma de gestionar las experiencias de trans/homofobia puede ser leída en positivo por la propia persona como una fuente de madurez y como una circunstancia que ayudó a forjar el carácter. Así lo narraba Lydia, que tras superar muchas dificultades se había convertido en activista en el momento de la entrevista:

Cuando me llamaban gay yo no me identificaba con eso. Muchas veces me preguntan que si a mí se me ha quedado algún tipo de trauma o secuela de todo ese tipo de acoso escolar, pero no, yo conozco a otra gente que sí ha tenido acoso escolar, insultos, sin ni siquiera llegar a las manos, o sí llegar a las manos pero menos tiempo, dos años a lo mejor, y sí que se le han quedado traumas o pasan por al lado de un grupo de chicos y se ponen a temblar o empiezan a sudar, tienen mucho miedo a “x” cosas, les han quedado problemas para relacionarse, no se saben relacionar, o pesadillas por las noches, pero realmente yo considero que no, eso no me ha causado ningún problema. Para empezar porque, primero, esos insultos [“gay”, “maricón”] para mi gusto no me definían, eran cosas que yo no era, y segundo, que yo pensaba que me pegaban porque se aburrían, o se metían conmigo porque se aburrían, pero ya está, pero que yo no lo merecía. Igual que hay gente que llega a pensar que les pasa eso porque se lo merecen o porque algo estarán haciendo mal y se merecen eso, yo no considero que haya merecido eso ni nada, entonces, no sé, pienso que es una cosa que ha pasado y ha pasado y ya está y le puede tocar a cualquiera, hay gente que lo pasa peor, hay gente que tiene problemas peores y ya está, quizás a lo mejor esto me ha hecho más fuerte en otras cosas y [me ha ayudado] a tener más carácter o a afrontar las cosas de otra manera y ahora a no callarme en “x” temas o no aceptar

⁴ La resiliencia es “un constructo dinámico en la psicología y ostenta una diversidad de concepciones y usos”; concepciones que con frecuencia hacen referencia a aspectos contextuales y a factores protectores del entorno. Sin embargo, “el énfasis suele centrarse en la capacidad individual para hacer frente y sobreponerse a amenazas externas; los individuos resilientes tienden a ser representados como sujetos activos cuyas capacidades internas les permiten resistir y re-hacerse ante las desgracias” (Martínez y Medina, 2021:3).

que me insultes. (...) Más que tener un trauma o un problema, considero que me ha beneficiado, entre comillas, en cierto modo. [Lydia, 21 años]

Desvincularse de la discriminación sufrida, minimizarla o incluso darle la vuelta en positivo, constituyen tácticas que muestran de distinto modo que el silencio respecto de la violencia no es siempre sinónimo de *des-empoderamiento*. En determinadas circunstancias, como señala Parpart (2010: 19), el silencio puede ser una elección salvadora al ofrecer una de las pocas posibilidades de reconstrucción subjetiva disponibles en un escenario de violencia –ella se refiere a la violencia sufrida por las mujeres en contextos de guerra– al tiempo que provee de un espacio privado en el que lidiar con las experiencias traumáticas.

La habitación propia reivindicada por Virginia Woolf se convierte en el espacio que configura físicamente esa privacidad liberadora para muchos de los y las jóvenes de esta investigación, ya que hace posible el aislamiento, el refugio, pero también el desarrollo de actividades y relaciones satisfactorias en un espacio relativamente protegido de la violencia –aunque esta ya es capaz de colarse en los espacios más íntimos a través del *smartphone*-. Si bien la reivindicación y la construcción de este espacio propio por parte de la juventud no es un fenómeno nuevo, sí que es cierto que, como señala Feixa, en los últimos años las habitaciones adolescentes han experimentado una gran metamorfosis que tiene que ver precisamente con la era digital. “La emergencia de la cultura digital ha hecho posible la comunicación interpersonal desde el propio espacio privado (...) Gracias a internet, los adolescentes han aprendido a acceder a comunidades virtuales que están mucho más allá de su habitación. Y gracias a los videojuegos (consola, Game Boy, Play Station), pueden practicar desde su casa lo que antes tenían que hacer en las salas de juegos públicas” (Feixa, 2014: 133-134). En este nuevo marco, la soledad de la habitación constituye para muchas chicas y chicos trans el lugar de la libertad y un laboratorio de formas alternativas de vida.

Es en su habitación donde Jorge se pasaba el día encerrado tocando la guitarra o dibujando antes de emprender su tránsito, y donde Candela se suele aislar para cantar y ver vídeos en *Youtube* de sus artistas favoritas (Rocío Jurado, Madonna, Marilyn Monroe), que representan la feminidad voluptuosa a la que ella aspira. Estos referentes le permiten soñar con una visibilidad gozosa que es todo lo contrario de la que encuentra cuando sale de su habitación. La privación que impera en la vida corriente se compensa con esta vida paralela de ensoñación, con este vivir a través de los mitos:

Yo me quiero ir donde nadie me conozca. A empezar de cero. (...) Y me veo cantando, yo quiero cantar. Artista, vamos. A mí me gustaría dedicarme a la televisión y esas cosas. Demostrar mi arte, vamos. Me encantaría que me conociera todo el mundo. Desde los 12 años quiero ser así. Cuando se murió Rocío Jurado me empecé a interesar por ella y quería ser como ella y luego Madonna también. De Madonna me gusta cómo es, la estética, la modernidad que ella ha creado siempre porque la moda de los 80 la creó ella toda, los rizos y esas cosas, a mí es que me gusta eso, crear tendencias. Marilyn Monroe también me gusta mucho, que es la diosa de la sensualidad, siempre todas las actrices y todas las cantantes se fijan en sus gestos. He visto escenas de películas, entrevistas, fotos de ella, la historia de cuando empezó, porque ella antes no era atractiva, no era rubia, le operaron toda la cara, le cortaron el pelo, porque ella empezó trabajando como modelo de pintor, de ahí fue modelo y al principio se presentaba a los castings para películas y no la cogían porque no les gustaba físicamente, hasta que no hubo alguien que se interesó por ella y la operó. Y el mito fue cuando se murió, porque ella como la típica rubia tonta de la película y nadie se fijaba en ella, se fijaban en ella, pero como en un florero, pero nadie se interesaba por ella artísticamente, solo como imagen. Hasta que no se murió nadie se dio cuenta de lo que era. Yo he visto documentales en Internet y es que era... todas las mujeres querían ser como ella por lo visto, hasta Madonna se fijaba en Marilyn Monroe para aprender de ella, los movimientos y todo. (...)

[Rocío Jurado me gusta] por la voz, y por la fuerza que tenía en el escenario y todo. Y también porque era muy sensual y tenía fama de ser guapa. Y por lo visto tenía muchos hombres que iban detrás de ella y tenía mucho éxito con los hombres y con su personalidad, que gustaba mucho. Además, fue la

primera mujer que se destapó en España, incluso antes de morir Franco ya estaba ella actuando con los escotes (...) Yo es que aparte de la voz en lo que me fijo es en la feminidad, que es crear tendencias y crear tendencia que es sensual. [Candela, 16 años]

Además de cantar y mirarse en el espejo de sus iconos de feminidad, Candela tiene mucha afición por las redes sociales virtuales, que le permiten entablar amistad con personas desconocidas (ella insiste en la necesidad de que sean desconocidas, ajenas a su entorno físico) con las que poder conversar y desarrollar una vida social *online* al abrigo de la transfobia. Ciertamente, las redes sociales o los chats y foros de Internet, se han constituido en cauces de socialización importantes para los y las jóvenes trans.

Los videojuegos, del mismo modo, ocupan un lugar central en las vidas de muchas de ellas, un lugar que va más allá del puro entretenimiento solitario puesto que son plataformas que les permiten conectar con otros jugadores y construir identidades virtuales alternativas. En palabras de Mario: “Yo que juego a la *Play* tengo amigos en Sevilla, en Valencia, en Madrid, en todos los sitios tengo amigos (...) Jugando a la *Play* soy yo mismo, elijo el personaje que quiero ser”. Para él, que hasta los veinte años no se ha sometido a una mastectomía, el principal obstáculo en su vida cotidiana ha sido siempre su prominente pecho, que no le permitía ser leído como un varón en las interacciones físicas. Su agobio al respecto le llevó desde los 12 años a utilizar fajas y vendas compresoras que dañaron seriamente su pecho pero que nunca terminaron de solucionar el problema. En estas circunstancias, la *Play Station* le ha servido como refugio virtual ante la incompreensión del entorno: “Me permite ser yo mismo estando solo en mi habitación. Elijo mi personaje: un hombre”. Olga, por su parte, narra que ante la imposibilidad de desarrollar una vida tranquila en los espacios públicos: “Me iba a casa y me ponía a estudiar, o me ponía con el ordenador, o también era mucho de jugar a los *Sims*, me metía ahí y me ponía a hacer las casas y tal y así un poquito pues me distraía”. La habitación les ofrece, pues, una evasión, la posibilidad de desplegar sin miedo sus personalidades y su creatividad sintiéndose protegidas, algo que no pueden permitirse en los espacios escolares o en el vecindario, donde tanto Candela como Olga y Mario han sufrido una discriminación persistente. Las tecnologías aparecen aquí como una vía de liberación de las tensiones provocadas por la exclusión social que se da en los espacios físicos, aunque no, desde luego, como su solución: simplemente estarían supliendo de forma parcial y precaria la necesaria transformación social.

Otra de las tácticas silenciosas por las que apuestan algunos jóvenes que sufren acoso –como ya ha anunciado Olga– es la de aprovechar su aislamiento social para encerrarse en casa y estudiar, convirtiéndose en personas académicamente brillantes. La devaluación social que experimentan debido a sus expresiones de género o a sus sexualidades no normativas quedaría neutralizada, así, por la construcción de un rol de buen/a estudiante (Epstein y Johnson, 2000: 170). Esta táctica permite sacar provecho al presente y proyectarse, además, hacia un futuro profesional emancipador: “Lo que hacía era que, por suerte, me centraba en los estudios. Yo me metía en mi casa, me ponía a estudiar; en el instituto iba, me metía en el libro; el rato del recreo lo pasaba con un grupo de 4 o 5 compañeras que tenía y ya está, pasaba de los comentarios de la gente”. Víctor, a quien pertenecen estas palabras, ha accedido posteriormente a los estudios de Graduado en Magisterio en la especialidad de Educación Inclusiva. Para él, la transformación del sistema educativo desde una perspectiva de renovación pedagógica e inclusión de la diversidad ha sido una de sus principales motivaciones académicas y personales, sin duda atravesada por su propia biografía escolar:

Desde pequeño me gustó mucho la enseñanza, no tuve mucha suerte con los profesores que me tocaron, la verdad, era una enseñanza tradicional totalmente, y entonces me llamaba mucho la atención, quería cambiar eso desde pequeño, quería cambiar eso tan tradicional, yo ya sabía que había otros modos de estudiar y quería cambiarlo, y entonces decidí que quería estudiar magisterio. (...) Mi

generación [fue] la que salió adelante y las de detrás fueron las que se fueron saliendo del sistema educativo muy jóvenes, yo lo veía y yo decía, iba por el instituto y decía: “Los niños, se van del instituto, algo está fallando”. Porque si la gente se sale del instituto –que se supone que esto te tiene que gustar, te tiene que enganchar– algo fallaba, está claro, y algo sigue fallando hoy día. (...) Yo estaba en un instituto público (...) y la verdad es que era penoso: el director todo el día dando vueltas porque los niños se escapaban, las vallas cada vez más altas, aquello cada vez parecía más una cárcel que un instituto. Cada vez las vallas más altas para que no las saltara la gente. (...) Tampoco era un centro que estuviera muy abierto a la diversidad. Vamos, alguien con silla de ruedas no podría estudiar en ese centro, todo escaleras arriba, escaleras abajo, imposible, vamos, no sé ahora si habrá cambiado, pero cuando yo estudié desde luego era imposible. [Víctor, 20 años]

Es relevante el papel del acceso a la universidad como forma de emancipación, de desarrollo no solo formativo sino también vital, y como espacio para nuevas socializaciones en un entorno que se percibe como más seguro que el escolar. Resulta significativo, sin embargo, que las carreras elegidas por las personas que han participado en esta investigación y que han iniciado estudios universitarios estén muy vinculadas a profesiones relacionadas con los cuidados o la asistencia social, en general ámbitos de estudio fuertemente feminizados: es el caso de Magisterio (carrera por la que optaron Alberto y Víctor) o de Psicología (Julio y Sandra). O de Antropología Social (Ander), una disciplina edificada sobre el estudio de la diversidad humana e interesada por los procesos de transformación social. No han aparecido, en la muestra de informantes que se ha manejado, ámbitos disciplinares que se caracterizan por culturas académicas masculinizadas - como podrían ser, entre otros, los científico-técnicos o ingenieriles - y que, quizás por eso, serían percibidos como menos amigables con la diversidad. Todo ello nos está hablando, en definitiva, de las barreras invisibles a las que las personas trans se enfrentan en el desarrollo de sus trayectorias formativas, a pesar de que, en algunos casos como el de Víctor, consigan convertir el silencio en un camino de éxito académico y profesional.

5 Consideraciones finales

Analizar el lugar del silencio en las vidas de los chicos y las chicas trans desvela, por un lado, los procesos de exclusión, miedo, vergüenza y baja autoestima a los que conduce la trans/homofobia padecida. Además, el silencio aparece a menudo como el indicador de una falta de referentes y de personas aliadas con las que tejer lazos comunicativos, lo cual impide una saludable construcción de sí y obstaculiza la detección de los procesos de violencia y la protección ante ellos, normalizándolos. Por otro lado, es posible identificar también dimensiones productivas en el silencio: aquellas que contribuyen a la autodefensa y a encontrar salidas emancipadoras y transformadoras frente a la exclusión. Si bien el silencio no tiene por qué ser sinónimo de *desempoderamiento*, como señala Parpart (2010), sí que es necesario entenderlo en su contexto, un contexto que en el caso que nos ocupa es siempre constrictivo y de privación de posibilidades para un libre desarrollo. Como argumenta Naila Kabeer en la crítica que hace del trabajo de Parpart, es necesario desvelar los significados que se esconden tras las distintas formas del silencio y no perder de vista que lo que se conoce como *empoderamiento* conlleva una conciencia de la injusticia y una voluntad transformadora que no siempre están presentes, ni mucho menos, en los usos y significados que se han descrito. “Lo que está en el corazón del empoderamiento para mí – afirma Kabeer – es una conciencia crítica, la capacidad de reconocer la opresión y la injusticia. Se trata también de la inclinación y la capacidad para denunciar la injusticia, denuncia que puede tomar la forma de discurso o acción, puede ser oculta o abierta, individual o colectiva, progresiva o radical”. Por tanto, cuando se permanece en silencio, es necesario saber lo que subyace a ese silencio. “El silencio sensato puede ser, en efecto, la única estrategia de supervivencia factible en un mundo brutal y peligroso como sugiere Parpart, pero es una elección solo en un sentido muy restringido

del término, impuesta por la opresión extrema y el cierre de las alternativas”. Un enfoque analítico más fructífero en tales circunstancias, concluye, sería explorar los significados de esos silencios en su contexto para calibrar hasta qué punto se trata de una elección estratégica o de una mordaza (Kabeer, 2010: 19).

Indudablemente, cada vez más, los y las jóvenes disidentes de género están desarrollando estrategias de distinto orden, produciendo redes de apoyo mutuo y alzando la voz para denunciar las violencias cotidianas a las que se enfrentan - en la escuela y fuera de ella- desde lo que podríamos identificar como empoderamiento en los términos de Kabeer. Una conciencia de la desigualdad que les está llevando a construir interesantes formas colectivas de autorrepresentación más allá de los modelos hegemónicos o a involucrarse en el activismo LGBTI+, convirtiéndose, en muchos casos junto a sus familias, en agentes de cambio sociopolítico altamente eficaces⁵. Reconocer tales conquistas y las dimensiones productivas de la agencia juvenil resulta imprescindible para ahondar en la construcción de un futuro igualitario. Al mismo tiempo, poner el acento en el silencio, en sus usos, significados, causas y consecuencias, como se ha hecho en este artículo, nos obliga también a esforzarnos en arrojar aún más luz y atención sobre las vivencias de violencia, privación y desamparo que se siguen produciendo en nuestras escuelas de forma normalizada, callada, pese al periodo de progresiva aceptación de la diversidad sexo-genérica en el que nos encontramos.

⁵ Estos asuntos han sido abordados de manera extensa en otro lugar (Puche, 2018).

Referencias bibliográficas

- Alameda Cuesta, A. (2015). *Malestares en el margen. Sujetos y tránsitos en la Fibromialgia, el Síndrome de Fatiga Crónica y la Sensibilidad Química Múltiple*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*, Barcelona: Gedisa.
- Bailey, S. (2014). *Exploring ADHD. An ethnography of disorder in early childhood*, Nueva York: Routledge.
- Benítez, E. (coord.) (2016). *Cyberbullying LGBT-fóbico. Nuevas formas de intolerancia*, Madrid: COGAM.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica* nº 56: 121-128.
- Chauvin, S. (2012). Vergüenza. En Tin, L. G. (dir.) *Diccionario de la Homofobia*, Madrid: Akal.
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, nº 9(4): 477-497.
- Coll Planas, G., Bustamante, G. y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere: Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*, Barcelona: Secretaria de Joventut – Generalitat de Catalunya.
- De Certeau, M. (2000 [1980]). *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*, México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LVIII (1):191-220.
- Echevarría Vecino, L. (2011). Estrategias y negociaciones familiares de las jóvenes de origen marroquí en contextos migratorios. Valoraciones desde la antropología feminista. En Díaz Viana, L., Fernández Álvarez, Ó. y Tomé Martín, P. (coords.), *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI*, León: Universidad de León. CD adjunto al libro de Actas.
- Elipe, P., Muñoz, O. y Del Rey, R. (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of Homosexuality*, 65 (5), 672-686.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*, Madrid: Morata.
- Eribon, D. (2000). *Identidades. Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona: Bellaterra.
- Esteban, M.L. (2015). La reformulación de la política, el activismo y la etnografía. Esbozo de una antropología somática y vulnerable. *Ankulegi*, nº 19: 75-93.
- Feixa, C. (2014). *De la generación@ a la #generación. La juventud en la era digital*, Barcelona: Ned Ediciones.
- Gallardo, E. y Espinosa, M. (2021). Sobre la imposición del sistema género y la transfobia: Historias de niñxs crativxs con el género y jóvenes trans*. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 115-134.
- Gómez Arias, A. B. (2009). Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia, en Pichardo Galán, J. I. (Ed.) *Adolescentes ante la diversidad sexual*, Madrid: Catarata.

- Guasp, A.; Ellison, G. y Satara, T. (2014). *The Teacher's report 2014: Homophobic bullying in Britain's schools*, Londres: Stonewall & Education for All.
- Jociles, M. I. (2011). Resistiéndose ante el conocimiento experto: monoparentalidad adoptiva y tácticas para legitimar la solidaridad como motivación para adoptar. En Díaz Viana, L., Fernández Álvarez, Ó. y Tomé Martín, P. (Coords.), *Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI*. León: Universidad de León. CD adjunto al libro de Actas.
- Jociles, M. I.; Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, Madrid: Catarata.
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*, Madrid: Cátedra.
- Juliano, D. (2017). *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios*, Barcelona: Bellaterra.
- Kabeer, N. (2010). Voice, Agency and the Sounds of Silence: A Comment on Jane L. Parpart's Paper. *Working Paper #297*, Gender, Development and Globalization Program, Michigan State University: <http://gencen.isp.msu.edu/files/7814/5202/6160/WP297.pdf>
- Kidron, C. A. (2009). Toward an Ethnography of Silence. The Lived Presence of the Past in the Everyday Life of Holocaust Trauma Survivors and Their Descendants in Israel. *Current Anthropology* vol. 50, nº 1: 5-27.
- Lamas, M. (2009). El fenómeno trans. *Debate feminista*, nº. 39.
- Le Breton, D. (2016 [1997]). *El silencio, aproximaciones*, Madrid: sequitur.
- Maquieira D'Angelo, V. (2005). Género, diferencia y desigualdad, en Maquieira, V. y Beltrán, E. (Eds.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid: Alianza.
- Martin Zapirain, I. (2015). *Eromena, azpimemoria eta isiltasuna(k) idazten: 'Hutsune' bihurtu-tako emakumeak garaiko gizartearen eta moralaren ispilu* [Escribiendo la locura, la submemoria y el/los silencio/s: mujeres devenidas vacío como espejo del orden social y moral]. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Martínez Guzmán., A. y Medina Cárdenas, O. (2021). Resiliencia y cultura terapéutica en tiempos neoliberales: una exploración de los discursos de autoayuda. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1808>.
- Mas Grau, J. (2014). *Subjetividades y cuerpos gestionados. Un estudio sobre la patologización y medicalización del transgénero*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97/2, 431-460.
- Parpart, J. L. (2010). Choosing silence, rethinking voice, agency and women's Empowerment. En Ryan Flood, R. y Gill, R. (Eds.) *Secrecy and Silence in the Research Process. Feminist Reflections*, Nueva York: Routledge.
- Peterson, C., Matthews, A., Copps-Smith, E. y Conard L.A. (2016). Suicidality, Self-Harm, and Body Dissatisfaction in Transgender Adolescents and Emerging Adults with Gender Dysphoria. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 47(4), 475-482.

Pichardo Galán, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*, Barcelona: Bellaterra.

Pichardo Galán, J. I. y de Stéfano Barbero, M. (eds.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pichardo, J. I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*, Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. NIPO: 685-15-024-5.

Platero, R. (L.) (2014). *Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Barcelona: Bellaterra.

Platero, R. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, vol. 2, nº 2: 35-51.

Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*, Nueva York y Londres: Routledge.

Puche Cabezas, L. (2015). La disconformidad de sexo-género como fuente de discriminación escolar: variantes de género (transexuales, transgénero, queer) en las aulas, en Pichardo Galán, J. I. y de Stéfano Barbero, M. (Eds.) *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Puche Cabezas, L. (2018). *Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la Antropología Social*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Richard, G. y Chamberland, L. (2014). Violences homophobes, violences transphobes, en Espineira, K, Maud-Yeuse, T. y Alessandrin, A. (Eds.), *Tableau noir: Les transidentités et l'école*, Paris: L'Harmattan.

Rubin, G. (1986 [1975]). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30).

Saleiro, S. P. (2013). *Trans Géneros: Uma abordagem sociológica da diversidade de género*. Tesis doctoral. Lisboa: ISCTE-IUL.

Saleiro, S. P. (2017). Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *Ex-Aquo*, 36, 149-165.

Saleiro, S. P. y Puche Cabezas, L. (2022). Diversidade de género e educação inclusiva: resistências, inovações e desafios em Portugal e Espanha, en *Investigação e prática. Abordagens interdisciplinares da saúde e bem-estar das pessoas LGBTI+*, Oporto: Associação Plano I - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género de Portugal.

Sánchez Sáinz, M., García Medina, R. y Penna Tosso, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educación*, vol. 59, nº 1 (Ejemplar dedicado a: Educació i gènere: Experiències des de les pedagogies feministes en el camp de l'educació): 115-129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>

Schawde, E. y Pichardo, J. I. (2022). Sexualidades e educação: experiências, desafios e disputas. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, pp: 77-84. <https://doi.org/10.46661/relies.7275>.

Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades
<https://doi.org/10.46661/relies.9249>

- Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual. Un estudio crítico de Judith Butler*, Barcelona: Bellaterra.
- Stryker, S. (2008). *Transgender History*, Berkeley: Seal Press.
- Suess, A. (2011). Reflexiones acerca de la despatologización, en *XII Congreso de Antropología: Lugares, tiempos, memorias. La antropología ibérica en el siglo XXI*, León: Universidad de León y FAAEE (CD de Actas).
- Swain, J. (2000). The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good: The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109.
- Travers, A. (2014). Transformative Gender Justice as a Framework for Normalizing Gender Variance among Children and Youth, en Meyer, E. J. y Pullen Sansfaçon, A. (Eds.) *Supporting Transgender & Gender Creative Youth. Schools, Families and Communities in Action*, Nueva York: Peter Lang.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid: CIS.
- Valcuende del Río, J. M. y Blanco López, J. (Ed.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*, Madrid: Talasa.
- Walby, S. (2007). Complexity Theory, Systems Theory and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 37 n. 4: 449-470.