



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Poblete Melis, Rolando; Ramírez Muñoz, Felipe; Galaz Valderrama, Caterine
Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 173, 2021, Julio-Septiembre, pp. 8-20
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271624002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes

ROLANDO POBLETE MELIS* | FELIPE RAMÍREZ MUÑOZ**
CATERINE GALAZ VALDERRAMA***

Pese al aumento de la preocupación pública por la inclusión de personas de sexualidades disidentes en los entornos escolares, en Chile se mantienen las prácticas de *bullying* y de violencia en las escuelas, tanto entre pares como desde profesores/as y directivos/as. El mundo educativo se enmarca en una matriz binaria, heteronormativa y patriarcal que tiene una eficacia simbólica y directa en el tratamiento que se da a niños/as LGTB en su cotidianidad, y que afecta, especialmente en los últimos años, a la niñez trans. A partir de un estudio cualitativo se visualizan las vivencias de rechazo, acoso y violencia que experimentan niños/as trans en las escuelas, como también las consecuencias negativas en las trayectorias de vida de éstos/as y en sus procesos de subjetivación e identificación. Asimismo, se exponen diferentes formas de control, disciplinamiento y normalización de los cuerpos trans dentro de las escuelas.

Despite the recent increase in public concern for the inclusion of sexually disident people at the school level, in Chilean schools these students are still victims of bullying and violence. Moreover, these practices are not only perpetrated by their peers but also by the professors and administrative staff. The educational environment still develops within a binary, heteronormative and patriarchal frame, which has both direct and symbolic effects in the way LGBTQ+ children are treated in their daily life. In recent years, this has become especially noticeable in transgender children. Through a qualitative research, this paper reveals the rejection, harassment and violence experienced by trans children at school as well as the negative consequences of these experiences in their life trajectory and in their self-identification and subjectivation processes. It was also observed that trans children are subject to different forms of control, discipline and normalization at school than those of cisgender children.

Palabras clave

Sistema educativo
Diferencias sexuales
Discriminación sexual
Educación inclusiva
Derechos humanos

Keywords

Education system
Sex differences
Sex discrimination
Inclusive education
Human rights

Recibido: 18 de mayo de 2020 | Aceptado: 7 de febrero de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>

- * Investigador del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile). Doctor en Antropología Social y Cultural. Líneas de investigación: políticas públicas; migraciones; diversidad; educación. Publicaciones recientes: (2020), "Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 3, pp. 353-368; (2020, en coautoría con M. Moraru), "Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: el caso del identificador provisorio escolar", *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol. 28, núm. 1, pp. 313-334. CE: rolando.poblete.melis@gmail.com
- ** Investigador en temáticas vinculadas a la inclusión de la población LGTBQ+. Magíster en Educación. Líneas de investigación: análisis interseccional de políticas públicas; intervenciones sociales en migraciones, sexualidades y género. Publicación reciente: (2018), *Este cuerpo, ¿es mío? Nueve historias de personas trans*, Santiago de Chile, Forjas. CE: felipe.ramirezmu@gmail.com
- *** Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con M. Sepúlveda), "El sujeto sexual preexistente al derecho: fijaciones y territorializaciones en la ley de Acuerdo de Unión Civil en Chile", *Discurso y Sociedad*, vol. 14, núm. 2, pp. 264-285. CE: cgalmazvalderrama@uchile.cl

ANTECEDENTES

La discusión sobre la inclusión educativa en Chile ha alcanzado una profunda actualidad y ha derivado en políticas y normativas que hoy rigen nuestro sistema educativo con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos y todas en un marco de respeto a la diversidad (UNESCO, 2005). En concreto, sus implicaciones se vinculan a perspectivas éticas y al ejercicio de derechos para diferentes grupos (Echeita, 2008), al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, los estilos de aprendizaje, el género, etc. Por lo mismo, hoy se debate en torno a la forma en que se pueden eliminar las barreras que dificultan el acceso y la participación plena de quienes forman parte de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2000), en especial de aquellos grupos que viven o han vivido situaciones de marginación —e incluso discriminación— como niños y niñas en situación de discapacidad, indígenas, migrantes, así como personas LGTBI y no binarias.

En particular sobre este último colectivo, desde hace algunos años ha irrumpido con fuerza la discusión en torno a sus derechos (Galaz *et al.*, 2018; Galaz y Poblete, 2019); el propio Ministerio de Educación de Chile elaboró, en 2017, un documento con orientaciones respecto de su inclusión (MINEDUC, 2017) en el que se destacan, como principios del sistema educativo, la dignidad del ser humano, el desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad y afectividad, la no discriminación arbitraria, entre otros. En una línea similar, la Superintendencia de Educación de Chile (2017) generó el mismo año un instructivo sobre cómo abordar las diversas situaciones que derivan de la presencia de niños y niñas trans en las escuelas; este instrumento apela al uso del nombre social, registros, uso del uniforme y de los baños, además de aquellos aspectos propios de la cotidianidad de las escuelas.

Lo anterior da cuenta de una mayor preocupación del Estado por estos colectivos, centrada en la necesidad de garantizar determinados

derechos (Galaz y Poblete, 2019) y promover su plena inclusión. Al respecto, los/as mismos/as autores/as indican que incluso el hecho de abordar estos temas por parte del Estado daría cuenta de una cierta “apertura democrática” centrada en la idea de los derechos, que además supera las perspectivas restringidas a partir de las cuales se habían abordado estas temáticas en el ámbito educativo. Sin embargo, es preciso problematizar estas nociones y, en especial, la manera en que las sexualidades LGTBI han sido incorporadas en educación, dado que inevitablemente responden a las posiciones valóricas de los sucesivos gobiernos que desde la recuperación de la democracia en Chile han generado actuaciones públicas en esta materia. En concreto, desde 1990 en adelante se ha promulgado y elaborado un conjunto de políticas, normas y leyes que refieren o aluden a la diversidad sexual. La mayor parte de esos documentos son planes de educación sexual con perspectivas ideológicas diferentes, reflejo de que las políticas educativas dan cuenta de valores y orientaciones que comprometen una visión de sujeto y de mundo; es por ello que constituyen un campo de disputa que genera conflictos y diferencias (Rojas y Falabella, 2016). El propio concepto de diversidad sexual es usado, señala Careaga (2004), como un término sombrilla, es decir, que refiere a ideas amplias, muchas veces poco precisas, que finalmente invisibilizan las diferencias y generan una omisión respecto de las diversidades sexuales. Por tanto, se trataría de un campo complejo, cruzado, la mayor parte de las veces, por perspectivas valóricas que no dan cuenta de la amplitud que se requiere para el tratamiento de estos temas en el ámbito educativo.

En efecto, han primado visiones restringidas que se relacionan con la transmisión heteronormativa de la sexualidad, sujeta, además, a perspectivas conservadoras, y a una comprensión biologicista de las relaciones entre personas (Galaz y Poblete, 2019). En ese sentido, “la intervención pública en diversidad sexual empieza a operar sobre una multiplicidad de

sujetos, cuya condición los sitúa como objetos/ sujetos, colectivos ‘vulnerables’ o ‘minorías’, susceptibles de intervenir, es decir, gestionar mediante una serie de políticas identitarias orientadas a su inclusión” (Galaz y Poblete, 2019: 253).

Sobre esto, el propio Movimiento de Integración y Liberación Homosexual de Chile (MOVILH), organismo independiente ligado a la reivindicación de los derechos de la población homosexual, ha señalado que el ámbito educativo es uno de los que plantea mayores desafíos y cambios en relación con las luchas de estos colectivos (MOVILH, 2015), en especial por las situaciones de discriminación que se viven en los dispositivos escolares. En efecto, la mayor parte de las menciones que hacen los centros educativos en relación a los grupos LGTBI es a causa de estas problemáticas (Astudillo, 2016; MOVILH, 2008; UNESCO, 2015; Torres, 2013; Galaz *et al.*, 2018). Como muestran algunos estudios, al menos 61 por ciento de los y las estudiantes en Chile señala haber sido testigo de *bullying* homofóbico en sus escuelas, incluso por parte de sus profesores/as (Barbero y Pichardo, 2016; Rehbein, 2017), mientras que otras evidencias indican que “un 94.8 por ciento de los y las estudiantes declara escuchar comentarios LGBTI-fóbicos, de los cuales 59.9 por ciento los ha escuchado por parte del personal del colegio” (MINEDUC, 2017: 29).

Para el caso de niños y niñas trans la situación es más compleja, toda vez que suelen ser más marginados (Morrison *et al.*, 2019; Ramírez, 2018). Como afirma un estudio llevado a cabo por la organización Out Right (2017), pese a la existencia de un marco normativo centrado en los derechos y la no discriminación, persiste en el sistema educativo un conjunto de exclusiones explícitas y marginaciones que comienzan desde los primeros años de escolarización y se expresan en “la obligación de usar uniformes para hombre o para mujer, o de realizar actividades masculinas o femeninas, hasta el *bullying* institucional y entre compañeros” (Out Right, 2017: 22).

A lo anterior se suma el hecho de que existe una brecha de reconocimiento de estos colectivos, toda vez que tienen escasa o nula visibilidad en el currículo escolar, en las formas de regular la convivencia y en las propias relaciones sociales a nivel de las escuelas (Rojas *et al.*, 2019).

Entre las consecuencias de estas formas de discriminación están la deserción escolar y secuelas psicológicas que afectan las trayectorias vitales de las personas trans (Ramírez, 2018). Esto abre un campo de estudio relevante centrado en la forma en que los sujetos viven estas situaciones, y en cómo resienten su paso por los sistemas escolares cuando éstos han priorizado visiones heteronormativas del ejercicio de su sexualidad. En ese marco, la investigación que da origen a este artículo se propuso explorar en personas trans sus procesos de escolarización y las situaciones de inclusión o exclusión que vivieron durante su paso por el sistema educativo; de esta manera, se reconstruye una trayectoria que ha sido determinante en su experiencia vital y cuyas consecuencias, para muchos/as, persisten a lo largo del tiempo.

ELEMENTOS TEÓRICOS

La inclusión educativa es un tema que plantea complejidades y desafíos al sistema escolar, dado que entre sus fundamentos se encuentra la idea de cuestionar la matriz sociohistórica de la dominación hacia ciertos grupos marginados (Ocampo, 2016). Por lo mismo, se levanta desde un discurso de respeto a la diversidad al asumir que los derechos de algunos colectivos (como por ejemplo el LGTBI) pueden entrar en tensión con los valores que ha legitimado una comunidad más amplia, vinculados a perspectivas heteronormativas o patriarcales (Galaz y Poblete, 2019). Sin embargo, también puede ocurrir una suerte de inclusión perversa, es decir, ser ubicados en los espacios que nadie quiere habitar (Sawaia, 2002), por lo cual se produce la invisibilización

de estos grupos, de sus diferencias y de las desigualdades en relación a quienes son considerados bajo parámetros de “normalidad” (Galaz y Poblete, 2019).

En ese sentido, cobra relevancia la idea de problematizar por qué hay sujetos que estructuralmente están en situación de desventaja respecto de otros colectivos mayoritarios (Rojas y Armijo, 2016), debate que la idea de inclusión educativa no ha logrado alcanzar, dado que ha persistido una cierta lógica aséptica que bajo el discurso de los derechos (axiología ética) muchas veces ignora u oculta estas diferencias. Se trata, entonces, de superar estas nociones porque corren el riesgo de reificar procesos de normativización, control y disciplinamiento de ciertos colectivos sociales (Foucault, 1977). En concreto, si no se discute la propia idea de normalidad, la inclusión se construye desde una otredad diferente y no desde el cuestionamiento del sí mismo (Matus y Rojas, 2015); esto se debe a la persistencia de una hegemonía heterosexista en el sistema educacional (Ramírez y Mena, 2014), la cual ha cristalizado en que aquellos grupos que no responden a tales patrones muchas veces son víctimas de violencia o marginación y se constituyen en identidades subordinadas, funcionales al proyecto de creación de una ciudadanía universal (Bolívar, 2004). Sobre este punto, Magendzo (1991) afirma que hay una suerte de etnocentrismo que conduce a discriminaciones y a la invisibilización de distintos grupos (mujeres, pobres, indígenas, y hoy podríamos sumar migrantes y personas LGTBI) cuya consecuencia directa es la asimilación respecto de la mayoría.

Las prácticas asimilacionistas, en concreto, buscan la homogeneización de los sujetos; para ello el sistema educativo —y en particular la escuela— actúa como un dispositivo de poder (Foucault, 1992) que disciplina los cuerpos de sus estudiantes a través de mecanismos legitimados (Urraco y Nogales, 2013), además de que pone en práctica un currículo oculto que establece fronteras entre lo normal y anormal

(Torres, 1991; Foucault, 1992). Estas prácticas se materializan en el conjunto de acciones políticas que los centros educativos llevan a cabo bajo la ilusión de la inclusión. De esta forma, se busca establecer, en los sujetos, patrones y prácticas homogéneas que desconocen las condiciones sociales y hasta las culturas de quienes las viven (Clavijo, 2013). La idea implícita, entonces, es que “todos los individuos se asemejen, tiendan a parecerse, a actuar igual (se hagan previsibles, estimables en sus reacciones y respuestas), a homogeneizarse (a poder intercambiarse... al desvanecimiento de las diferencias)” (Urraco y Nogales, 2013: 161), lo cual es más claro en el caso de quienes expresan su disidencia sexual frente a un sistema abiertamente heteronormativo (Galaz y Poblete, 2019).

Sin embargo, la “disidencia” frente a las prácticas heteronormativas también trae consecuencias. En efecto, un primer elemento que reportan los estudios del ámbito escolar es que muchas veces las escuelas tienden a castigar o reforzar el sexismo, en especial por parte de los docentes (Nava y López, 2010, Galaz *et al.*, 2018b). Los mismos autores indican que “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de prácticas culturales sexistas... como el pase de lista, los ejercicios de formación; la administración de privilegios para unos cuantos, la forma de asignación y condicionamiento para otorgar buenas notas y calificaciones” (Galaz *et al.*, 2018b: 50), acciones que dan cuenta de formas de control explícitas.

Esto indica que la escuela no es un espacio necesariamente seguro para estos colectivos. La UNESCO (2015) señala, incluso, que puede ser uno de los escenarios más hostiles, toda vez que hay altas probabilidades de padecer *bullying* homo-lesbo y transfóbico en comparación, por ejemplo, a los hogares o comunidades, en razón de la mayor cantidad de tiempo que pasan ahí. Las formas más frecuentes de *bullying* homo-lesbo y transfóbico corresponden a insultos, exhibición, discriminación e, incluso, golpes y amenazas (Ramírez, 2017).

Para el caso de Chile, Cornejo (2014) afirma que el *bullying* opera a partir de la invisibilización de los sujetos LGBTI, incluyendo sus deseos o sus inclinaciones afectivas. Sin embargo, lo más relevante es la existencia de un contexto escolar que facilita el *bullying* homofóbico “porque hay un régimen que de verdad lo posibilita. Régimen que impone, en el contexto escolar, la heterosexualidad como única posibilidad de realización erótico-afectiva para una persona” (Cornejo, 2014: 68).

MÉTODO

El objeto de estudio que se presenta son las trayectorias educativas de personas trans durante su proceso de escolarización, a partir del reconocimiento de las experiencias de inclusión o exclusión que han experimentado en su paso por el sistema educativo.

En ese marco, se optó por una metodología cualitativa centrada en una investigación de tipo narrativa. Este tipo de método es especialmente útil dado que considera las voces de los propios actores “para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado espiral de los distintos elementos de la narrativa” (Arias y Alvarado, 2015: 172).

En ese sentido, la narrativa se centra en la construcción de una historia que permite dar sentido a la vida de los sujetos, que busca que conecten “su pasado, presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo mismo y con el contexto” (Arias y Alvarado, 2015: 172). El aporte de este tipo de método de trabajo supone un ir y venir en su historia, en su biografía y en los aspectos sociales, culturales y personales que determinan su trayectoria educativa y vital, marcada en este caso por su identidad de género. El fundamento epistemológico que subyace a esta perspectiva radica en que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o

acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo” (Ricoeur, 2006: 10).

Las narrativas se construyen a partir de una relación dialógica entre los/as participantes y el investigador desde la cual la realidad se convierte en un texto. Por tanto, no hay datos pre-existentes; en todo momento se trata de un proceso de creación y gestación (Arias y Alvarado, 2015).

El trabajo con las narrativas supone el despliegue de diferentes técnicas orales y escritas, entrevistas, fotografías y otros recursos que sean relevantes para los sujetos de estudio (Galvão, 2005). En el marco de esta investigación se priorizó el desarrollo de encuentros dialógicos reiterados entre el investigador y sus informantes con el propósito de adentrarse en su intimidad, valores, costumbres, cosmovisiones y la forma en que interpretan su realidad social (Robles, 2011).

En términos concretos, se realizaron narrativas de siete personas trans cuyas edades fluctúan entre los 24 y 43 años de edad, por tanto, se trata de personas egresadas del sistema educacional y de centros educativos públicos y privados de la ciudad de Santiago. Es relevante señalar que las/los entrevistadas/os, si bien durante su periodo de escolarización ya tenían clara conciencia de su identidad de género (lo que explica las discriminaciones vividas), iniciaron su etapa de transición —los tratamientos hormonales o quirúrgicos propios de este proceso— de manera posterior a su egreso del sistema educativo.

En ese marco, se priorizó la identificación de los hitos más relevantes de su proceso de escolarización, profundizando en aquellos que dan cuenta de situaciones de inclusión y exclusión educativa. Este análisis se limitó a una perspectiva general y no específica para hombres o mujeres.

Las narrativas fueron convertidas en un texto, centrado en la producción discursiva, para favorecer la identificación de los significados que los sujetos le otorgan a su propio contexto y realidad (Ruiz, 2012).

Finalmente, para todos los casos se contó con consentimientos informados, por lo cual se utilizará el nombre social de cada una de las personas en lo sucesivo.

RESULTADOS

La violencia física, psicológica y simbólica como eje articulador

No creas que sólo en la casa lo pasé mal, si ya era un tormento vivir como una esclava en tu propio hogar, en el colegio la cosa no era muy distinta. Fue terrible. Sufrí mucho *bullying*, me pegaron hartó. Por cualquier cosa me empujaban o me pegaban. En el liceo fue mucho más manejable el tema del *bullying*, no se notaba tanto la diferencia con una persona cisgénero, porque en esa época estaban cambiando los estilos en la moda. Chicos con el pelo largo, estilos rockeros o con aros, entonces era un poco más fácil pasar un poquito más piola [desapercibido] (Carolina, 43 años).

La primera afirmación del relato de Carolina es relevante porque ubica su experiencia, su “tormento”, al menos en dos planos: la casa y el colegio. En relación con lo primero, es relevante señalar que el espacio considerado “más seguro”, es decir, el hogar, opera como un ámbito de cuestionamiento e incluso de esclavitud, en palabras de Carolina. Evidentemente, esto tiene que ver con el rechazo e incompreensión de la familia sobre su identidad de género, lo que genera aislamiento e incomunicación.

Esa misma sensación de rechazo se prolonga hacia el colegio, agravada por las constantes situaciones de violencia que marcaron su trayectoria educativa: “me pegaron hartó”. Es decir, la violencia física es el eje que define su experiencia en torno a su tránsito por la enseñanza básica.

Por otro lado, son las expresiones juveniles las que operan como una forma de mitigación de la violencia: el hecho que comenzara

en cierta época a estar de moda el pelo largo o el uso de aros le permitió una mayor libertad para expresar su identidad e invisibilizar aquellos aspectos que caracterizan su condición de trans.

No obstante, emerge en el discurso una distinción significativa: la experiencia en torno a la violencia no es la misma en la básica que en la secundaria. En efecto, es durante los primeros años de escolarización donde aparecen con más fuerza agresiones físicas, empujones y otras expresiones violentas, sin embargo, si bien no cesa el *bullying* en la enseñanza secundaria, adquiere otras formas que evidentemente hacen más “manejable” el acoso permanente. Esto resulta interesante de considerar, ya que gran parte de los programas de formación en sexualidad, cuando se ejecutan, se piensan principalmente para la secundaria y se descarta la necesidad de posicionar diferentes temáticas en relación a las sexualidades en la primera infancia (Galaz y Poblete, 2019). Esto quedará más en evidencia en la cita siguiente:

Cuando entré a prekínder no me juntaba mucho con mis compañeros, ya que “generalmente”, por no decir “siempre”, sufría de *bullying* por parte de ellos. Como no jugaba a la pelota ni tampoco me integraba (porque no sabía jugar fútbol), me gritaban en mi cara “¡es niña, es niña!”. Me sentía mal, me daba miedo y me ponía a llorar. Prefería juntarme con mis compañeras, ellas siempre fueron un apoyo en esos años. Ellas eran mis amigas, me defendían en todo, y como lo hacían, los niños me gritaban maricón por ser defendido por las mujeres. Cuando me pasaba eso, llegaba a la casa y me encerraba. Me enojaba, no hablaba con nadie, lloraba porque no sabía lo que me sucedía (Valeria, 30 años).

El caso de Valeria refuerza las ideas en torno a las expresiones de discriminación y *bullying* que viven las personas trans desde el inicio de su trayectoria educativa por parte de sus

pares y, en especial, por no realizar aquellas actividades asignadas social y culturalmente a cada género bajo concepciones binarias: ser hombre y no jugar el fútbol es sinónimo de “ser niña”.

Para Valeria, sin embargo, hubo un espacio de protección —el que le otorgaron sus compañeras— aunque también tuvo costos, dado que ser defendido por mujeres era una señal de debilidad, de ser “maricón”. Es interesante que no se reconozca a la institución educativa o a algún adulto dentro de ella como factores protectores, y que esa responsabilidad haya quedado depositada en sus pares.

Tanto la experiencia de Carolina como la de Valeria coinciden con lo que la literatura en torno a estas temáticas señala, es decir, que muchas veces se asocia la discriminación a una suerte de “humor estudiantil”. De hecho, las conductas de ridiculización y burla se perciben y se vinculan con la broma más que con prácticas propiamente discriminatorias, incluso dentro del mundo adulto (Magendzo, 2000; Galaz *et al.*, 2018a). Magendzo (2000) refuerza que para los y las docentes la discriminación existe en la sociedad, y no al interior de la escuela. En tanto, Galaz *et al.* (2018a) evidencia cómo el profesorado y el cuerpo directivo muchas veces minimizan las experiencias de acoso escolar al otorgarles a las bromas peyorativas sexuales un carácter cultural. En concreto, el colectivo adulto tiene una percepción clara acerca de los mecanismos de discriminación que operan en la sociedad, pero muy débil respecto de la forma en que éstos se reproducen en la escuela, lo que podría explicar la no intervención en aquellas situaciones que, por ejemplo, relatan Carolina y Valeria y que generan una suerte de desamparo institucional.

Esto es más relevante aun si se considera que la discriminación tiene un carácter reiterativo, dado que para alcanzar su verdadera existencia exige pasar de un acto puntual para adquirir un estatuto de permanencia al interior de las escuelas (Cerdeña y Toledo, 2000), que muchas veces se resuelve desde la lástima hacia quienes

sufren este tipo de conductas. Esto, como indican las mismas autoras, si bien no compensa el acto discriminatorio, al menos tranquiliza las conciencias. En los últimos años sucede que se pasa a una sobre-exposición de las personas trans con el afán de aparecer públicamente como progresistas o abiertos a las temáticas de sexualidad no normativa (Galaz *et al.*, 2018a).

Para el caso de las personas trans, opera también la idea de patologización (Galaz y Poblete 2019), lo que termina incrementando las expresiones de lástima, mismas que, finalmente, no logran aplacar las formas de discriminación que se viven al interior de las escuelas.

Cuando me llegó el desarrollo, las cosas se volvieron peores. El “balanceo” de mis grandes pechos me recordaba que era una mujer. Mis compañeros también me lo recordaban constantemente. De las palabras afectivas, pasó a la vulgaridad. Cuando escuchaba que mis compañeros me coqueteaban me descompensaba, me daba asco. Me acosaban todos los días. Era tanta la descompensación que en varias oportunidades volví al tema de los vómitos. Mis compañeros tenían bromas para todo, ya que nuevamente volvieron a decir que estaba embarazada y entre ellos comentaban quién podría ser el afortunado (Diego, 28 años).

El relato de Diego agrega un componente adicional a las expresiones de discriminación, dado que con el desarrollo sexual aparecen otras formas que entran en conflicto con la identidad de género. El hecho de desarrollarse sexualmente como mujer, y ser objeto de burla debido a sus pechos, pese a sentirse hombre, generaba en él una sensación todavía mayor de frustración que impactó a nivel somático. Del mismo modo, aparece en sus compañeros una construcción profundamente arraigada en torno a la masculinidad que se expresa en el contacto sexual con mujeres como forma de obtener validación y reconocimiento por parte de sus pares. Esta experiencia es importante, ya que la actual ley de identidad de género en

Chile dejó fuera la posibilidad de reconocimiento a menores de edad y, por otro lado, no garantiza un tratamiento de salud gratuito.

Estudiando en un colegio municipal, una profesora me pegó, porque yo “pequeña” fui al baño de las mujeres. En mi casa estaba acostumbra a hacer pipí sentada y me dejaban. Y con la misma mentalidad fui al baño de niñas y una parvularia me pilló y me pegó. Recibí mucho *bullying* por mi forma de ser. Recibí muchos golpes, pero yo pensaba que era normal y que debía quedarme callada, porque si les contaba a mis papás me habrían dicho ¿por qué no te defendiste?, si eres hombre. El *bullying* que sufrí en mi colegio me lo guardé para mí. Mis depresiones se derivaron a otro nivel. Ahí nació la bulimia y la anorexia. Tuve anorexia nerviosa (Agustina, 32 años).

Aunado a las situaciones de violencia y las consecuencias a nivel somático y psicológico en la experiencia de Agustina, productos de la violencia transfóbica, surge un elemento que da cuenta de la fuerte presencia de lógicas binarias y heteronormativas, instaladas, en este caso, en la educadora. En efecto, para ella no es concebible que un niño vaya al baño de mujeres, por lo cual actúa desde la sanción y los golpes cambiar ese comportamiento. Por tanto, se configura un fuerte disciplinamiento que opera en la mente y el cuerpo de los sujetos. Al decir de Foucault (1992), es el dispositivo de poder el que finalmente traza la frontera entre lo normal y lo anormal a través de mecanismos legitimados como el castigo, la sanción y, en este caso, los golpes. Esto concuerda con los estudios existentes al respecto de que precisamente las personas trans se ven obligadas a realizar actividades o seguir patrones de comportamiento que no guardan relación con su identidad (Out Right, 2017; Morrison *et al.*, 2019), como por ejemplo el uso del baño, o incluso el uso del uniforme.

Las situaciones descritas dan cuenta de formas explícitas de discriminación que operan

en la escuela, como dispositivo institucional, y que se manifiestan desde los primeros años de escolarización. Por tanto, se construye una trayectoria educativa marcada por la exclusión y la ausencia de estrategias tanto de la escuela como de los/as adultos/as que la conforman. De acuerdo con Terigi (2009) existen trayectorias educativas teóricas y reales. Las primeras aluden a aquel recorrido que el propio sistema define a través de una progresión lineal, mientras que las segundas se relacionan con los itinerarios que desarrollan los propios estudiantes. En los casos presentados las trayectorias educativas de las personas trans estarían condicionadas por las barreras que produce el sistema educativo en su conjunto, que además afectan la posibilidad de lograr la plena inclusión. Por tanto, en los casos estudiados claramente no existe coincidencia entre unas y otras, dado que la institución no ve, ni se hace cargo, de los padecimientos de las personas trans: invisibilizarlos/as a ellos/as y sus experiencias vitales en su paso por el sistema educativo es una forma de negación.

Ahora bien, estas acciones no son indiferentes para quienes las padecen. En efecto, los procesos de escolarización determinados por los discursos pedagógicos oficiales, las acciones institucionales e incluso las valoraciones que los y las docentes tienen respecto de los estudiantes no son indiferentes para los sujetos que los viven y, en particular, para los grupos minoritarios. Entre las consecuencias esperadas de esta imposición educativa está la posibilidad de enseñar a elegir, a posicionar al sujeto frente a opciones que implican un renunciamento que viene de los condicionamientos dados por la influencia del contexto (Szarazgat *et al.*, 2004). Se trata de consecuencias que operan en distintos planos: para algunos serán prácticas de resistencia activa; para otros, aislamiento y expresiones como bulimia o anorexia, como relata Agustina.

Lo relevante es que no son prácticas inocuas o asépticas; son, por el contrario, expresiones que dejan profundas huellas en quienes

las padecen, configurando trayectorias educativas diferenciadas que afectan los procesos de desarrollo de las personas, en especial de quienes no responden a lógicas heteronormativas.

El dolor: autoflagelación e intentos de suicidio

Como se dijo al inicio, entre las consecuencias de las formas de discriminación que viven las personas trans están la deserción escolar y secuelas psicológicas que afectan las trayectorias vitales. Esto abre un campo de estudio relevante centrado en la forma en que los sujetos viven estas situaciones, en cómo resienten su paso por los sistemas educativos. Para los casos estudiados en esta investigación aparecen con fuerza aspectos como la autoflagelación, una forma de castigo autoimpuesto y los intentos de suicidio, como se relata en la siguiente cita:

En mi antiguo colegio me hacían *bullying* porque era distinto. Entonces pensaron que, con las niñas, al ser más delicadas, podría tener menos problemas. Ahí llegue al Liceo N°1, pero fue peor. Duré un semestre. Las niñas son horribles, si no te pintabas las uñas o no caminabas como una mujer, eras lesbiana. No había otra realidad en sus pequeñas cabezas. Es un *bullying* constante. No te dejan tranquilo. Estuve muchos años con depresión por esto mismo, porque siempre estuve obligado a vivir reprimido, años viviendo de una forma que no quería, que terminó en eso, en depresión. Esto también provocó que me auto flagelara, me cortaba los brazos y las piernas. Traté de quitarme la vida en dos oportunidades. Era tan agotador, era tan malo, era tan horrible vivir que no tenía ganas de nada, sólo quería desaparecer y que nadie me encontrara (Gabriel, 24 años).

El *bullying* y la violencia directa tiene consecuencias. El hecho de vivirlo inevitablemente tendrá repercusiones de distinta índole que, en este caso, además de ser psicológicas, como ocurre con la depresión, provocan

autoflagelaciones e, incluso, intentos de suicidio. Esto sucede, además, en la adolescencia, es decir, una etapa compleja de definiciones en la cual las relaciones sociales o los procesos y prácticas de resistencia frente a la institución educativa adquieren gran relevancia (Krauskopf, 2010; Langer, 2013), porque lo que ocurre en la escuela o en el liceo tiene una gran importancia en la vida de las personas. Ahora bien, es interesante recoger el relato de Gabriel, ya que en su experiencia las mujeres no necesariamente aseguran espacios de protección, como en el caso de Valeria, que encontró un cierto refugio en sus compañeras. Por el contrario, en el caso de Gabriel pareciera que permanecen lógicas heteronormativas en el espacio escolar que describe.

Como sea, las evidencias respecto de las personas trans dan cuenta que el suicidio es una alternativa posible, en especial en esta etapa. Como afirma Linker (2017), la edad en que se cometen los primeros intentos de suicidio es entre los 11 y los 15 años, lo cual está mediado, en buena medida, por su experiencia educativa. Para el caso de nuestro país, la UNESCO (2015) señala que al menos 15 por ciento de los y las estudiantes declara haber tenido ideas suicidas a consecuencia del *bullying* homofóbico.

Cuando pasé a la enseñanza media mi padre cometió el peor error de su vida, me cambió a un colegio exclusivamente de hombres. Si antes me molestaban por mi condición, ese colegio fue mi pesadilla. Me gritaron, me insultaron, me trataron horrible. Desde ahí algo se quebró en mí, ya que empecé a odiarme, me miraba en el espejo y odiaba lo que veía. Cuando me bañaba y veía mi cuerpo desnudo me odiaba más. Me odiaba porque yo no correspondía a ese colegio, odiaba a la gente que era así conmigo, y odiaba el hecho de haber nacido como un hombre. Un par de veces me corté los brazos para suicidarme. Sabía que no me iba a morir con eso, pero haciéndolo se calmaba un poco mi rabia y el dolor (Bárbara, 28 años).

Las situaciones de autoflagelación comienzan a ser utilizadas como mecanismo de compensación, para calmar, como dice Bárbara, la rabia y el dolor, aunque la intención final sea buscar el suicidio. Este tipo de acciones se ven potenciadas, además de la experiencia personal en torno a la identidad de género, por ciertas prácticas institucionales —como la existencia de centros educativos exclusivamente para hombres o para mujeres— que aparecen como problemáticas en tanto refuerzan formas de discriminación y exclusión. En estos casos, son los propios estudiantes los que hacen más patente la no pertenencia a ese espacio para el caso de las personas trans a través de agresiones, bromas y otras formas de discriminación activa.

En esa misma línea, otras formas instituidas que afectan la inclusión son las separaciones que operan, por ejemplo, en la asignatura de Educación Física.

En séptimo año fue peor. La división de género que hacen en las clases de Educación Física terminó por empeorar mi forma de sentir. De verdad, no me gustaba juntarme con los chicos (Ángela, 16 años).

Como se aprecia en este relato, la práctica de separar de forma binaria a hombres y mujeres en una asignatura finalmente refuerza los estereotipos de género, dado que se asume que hay ciertos ejercicios o actividades que sólo se pueden hacer en tanto se es hombre o mujer. En estos casos se plantea la necesidad de revisar las concepciones instaladas en los centros educativos y en la formación inicial que reciben los y las futuras docentes, dado que de ellos y ellas también depende generar mecanismos de inclusión que aporten a prácticas y culturas democráticas que superen los sesgos y estereotipos de género. En ese sentido,

...la escuela y los actores que en ella se desenvuelven se transforman en agentes que reproducen, consciente e inconscientemente, los

principios de la sociedad patriarcal: de ahí que lo que ocurre en el aula tiene consecuencias en la vida de las personas, que se explican por los procesos de formación vivenciados desde la más temprana edad, marcando trayectorias y opciones segmentadas en función del sexo de los y las estudiantes (Poblete, 2011: 67).

Al respecto, se estima que cerca de 15 por ciento de niños y niñas trans no logra completar el año escolar regular (Robles, 2011) y deserta del sistema educativo a la espera de alguna opción que ofrezca mejores condiciones. En ese marco, han surgido algunas alternativas, como la posibilidad de dar exámenes libres o iniciativas educativas destinadas exclusivamente para niños y niñas trans, sin embargo, la sociedad en su conjunto —y el sistema educativo en particular— tienen la responsabilidad de generar las condiciones para educar sin discriminaciones, sin exclusiones y en un marco de respeto a las identidades de todos/as sus estudiantes.

CIERRE CONCLUSIVO

El acoso y la violencia hacia la niñez trans sigue vigente en Chile, pese a los avances en las políticas educativas para su reconocimiento y protección. En este artículo quisimos mostrar cómo la niñez trans no sólo se ve expuesta a ser vista desde estereotipos sobre sus identidades, sino a diversas prácticas de normalización y disciplinamiento que incluyen violencia directa sobre sus cuerpos. Esto se debe a que en las escuelas se sigue reproduciendo una visión binaria, sexista y heteronormativa de quienes la habitan, de la cual emergen niños/as trans como sujetos abyectos (Platero, 2012). La persistencia de este fenómeno genera procesos de invisibilización respecto del *bullying*, tanto del mundo adulto como de sus pares, al minimizarse estas experiencias por normalizar la violencia como una práctica común propia de la edad y del tipo de relaciones entre los/las estudiantes/as. Es decir, se justifica la violencia ejercida

bajo el alero de una práctica cultural clásica al interior del mundo educativo. El riesgo de esta normalización es que la discriminación y la violencia directa sean naturalizadas, no sean intervenidas y se nieguen las consecuencias que estas prácticas tienen en la psicología y cuerpo de la niñez trans. De esta manera, el contexto escolar emerge como un dispositivo donde se desarrollan prácticas y discursos transfóbicos porque se permite que éstos se manifiesten constantemente en la cotidianidad, ante la falta de intervención respecto de los agravios y ante una estructura normativa que se plantea por excelencia en una lógica heterosexual. Esto condiciona las formas de actuar y ser de las personas trans, y tiene consecuencias directas que van desde intentos de suicidio a rechazo de sí mismos, sus cuerpos y deseos. Como plantea

Butler (2006), la escuela como dispositivo establece quién es y quién no es humano, qué vidas son habitables y cuáles no.

Si bien los resultados de esta investigación no permiten obtener conclusiones acerca de las formas específicas que adquiere el *bullying* o la violencia para hombres o mujeres, sí muestra la importancia de generar intervenciones que enfrenten directamente estas prácticas al interior de las escuelas para asegurar una inclusión efectiva de este colectivo, además de una formación que combata, en los equipos profesionales escolares, los estereotipos e imaginarios negativos sobre las diversidades sexuales y sobre las especificidades de las vivencias de las sexualidades no heterosexuales.

REFERENCIAS

- ARIAS, Ana María y Sara Alvarado (2015), "Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos", *Revista CES Psicología*, vol. 8, núm. 2, pp. 171-181.
- ASTUDILLO, Pablo (2016), "La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-37.
- BARBERO, Matías y José Ignacio Pichardo (2016), *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia*, Bogotá, Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- BOLÍVAR, Antonio (2004), "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 15-38.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BUTLER, Judith (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- CAREAGA, Gloria (2004), *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*, México, UNAM-PUEG.
- CERDA, Ana María y María Isabel Toledo (2000), "La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes", en Abraham Magendzo y Patricio Donoso (eds.), *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago de Chile, LOM-PIIE, pp. 77-108.
- CLAVIJO, Gloria María (2013), "Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo", Bogotá, Seminario Cuerpo y Contexto Social.
- CORNEJO, Juan (2014), "Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica", *Límite*, vol. 9 núm. 30, pp. 61-70.
- ECHEITA, Gerardo (2008), "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 9-18.
- FOUCAULT, Michele (1977), *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michele (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALAZ, Catherine y Rolando Poblete (2019), "Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hipervisibilidades de sujetos LGBTI", *Revista Em Educar*, vol. 35, núm. 74, pp. 251-269.
- GALAZ, Catherine, Mauricio Sepúlveda, Rolando Poblete, Lelia Troncoso y Rodolfo Morrison (2018a), "Derecho LGBTI en Chile: tensiones en la constitución de otredades sexualizadas", *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-11.
- GALAZ, Catherine, Karla Parada, Catalina Astudillo, Melissa Fuentes, Maite Morales y Valentina Toro (2018b), "Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile",

- Ambigua. Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, núm. 5, pp. 4-24.
- GALVÃO, Cecilia (2005), "Narrativas em Educação", *Ciência & Educação*, vol. 11, núm. 2, pp. 327-345.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2017), *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Superintendencia de Educación (2017), *Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*, Santiago de Chile, Superintendencia de Educación.
- KRAUSKOPF, Dina (2010), "La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria", *Última Década*, vol. 18, núm. 33, pp. 27-42.
- LANGER, Eduardo (2013), *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*, Tesis de Doctorado, Bogotá, Universidad de Buenos Aires.
- LINKER, Dania (2017), *Primera encuesta para personas trans y de género no-conforme en Chile*, Santiago de Chile, Asociación OTD Chile.
- MAGENDZO, Abraham (1991), *Currículum y cultura en América Latina*, Santiago, PIIIE.
- MAGENDZO, Abraham y Patricio Donoso (2000), *Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago, LOM-PIIE.
- MATUS, Claudia y Carolina Rojas (2015), "Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar", *Revista Docencia*, núm. 56, pp. 47-56.
- MORRISON, Rodolfo, Lilian Araya, Tamara Palomino-Araneda y José Manuel Graus (2019), "Situación de las niñas y los niños trans en Chile: derechos humanos y políticas públicas", *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, núm. 1, pp. 26-48.
- Movimiento de Liberación Homosexual (2008), *Prejuicios y conocimientos sobre identidad sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*, Santiago, MOVILH.
- Movimiento de Liberación Homosexual (2015), *XIII Informe anual: derechos humanos de la diversidad sexual chilena*, Santiago, MOVILH.
- NAVA, Diana y María Guadalupe López (2010), *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria, un estudio de caso en Ciudad Juárez*, México, UAM-I/Ediciones Eón/CIESAS/CONACYT.
- OCAMPO, Aldo (2016), "La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes", *Investigación y Formación Pedagógica*, vol. 2, núm. 3, pp. 7-34.
- Out Right (2017), *Cartografía de los derechos trans en Chile*, Santiago, Out Right.
- PLATERO, Raquel (2012), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- POBLETE, Rolando (2011), "Género y educación: trayectorias de vida para ellos y ellas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 63-77.
- RAMÍREZ, Fidel (2017), *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000-2015. Comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional*, Tesis de Doctorado, Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- RAMÍREZ, Felipe (2018), *Este cuerpo, ¿es mío? Nueve historias de personas trans*, Santiago de Chile, Forjas.
- RAMÍREZ, Fidel y Maricel Mena (2014), "Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en la búsqueda de la equidad de género", *Ciudad Paz-andando*, vol. 7, núm. 1, pp. 106-124.
- REHBEIN, Consuelo (2017, 16 de junio), "61% de escolares acusa bullying hacia el alumnado LGBTI por parte de los docentes", *Publímetro*, en: <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/06/16/bullying-escolar-lgbti.html> (consulta: 20 de diciembre de 2019).
- RICOEUR, Paul (2006), "La vida: un relato en busca de narrador", *Ágora*, vol. 25, núm. 2, pp. 9-22.
- ROBLES, Benardo (2011), "La entrevista en profundidad, una técnica útil dentro del campo antropológico", *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, pp. 39-49.
- ROJAS, María Teresa y Muriel Armijo (2016), "Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate", *Cuaderno de Educación*, vol. 2, núm. 75, pp. 175-189.
- ROJAS, María Teresa y Alejandra Falabella (2016), *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas. Proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*, Santiago de Chile, FONADIS.
- ROJAS, María Teresa, María Beatriz Fernández, Pablo Astudillo, Carolina Stefoni, Pablo Salinas y María Teresa Valdenebito (2019), "La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social", *Pensamiento Educativo*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-14.
- RUIZ Olabuenaga, José (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SAWAIA, Burihan (2002), "Psicología y desigualdad social: una reflexión sobre libertad y transformación social", *Psicología & Sociedade*, vol. 21, núm. 3, pp. 364-372.
- SZARAZGAT, Diana, María Ferenza y Leticia Joaquín (2004), "Los determinantes duros del dispositivo escolar, los mecanismos de control vs. la autonomía del sujeto escolarizado",

- Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-6.
- TERIGI, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- TORRES, Julio (1991), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- TORRES, Jennifer (2013), “Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en colegios, en relación con la discriminación de estudiantes LGBTI”, *Folios de Humanidades y Pedagogías*, núm. 1, pp. 99-113.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO.
- UNESCO (2015), *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.
- URRACO, Mariano y Gema Nogales (2013), “Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propia de la Modernidad”, *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, núm. 12, pp. 153-167.