



EXPERIENCIAS

Adolescencias trans en el entramado escolar: Tensiones entre normativas, identidades y prácticas institucionales

Trans adolescents in the school environment:
Tensions between norms, identities, and institutional practices

Maximiliano Raúl Andiarena¹

Daniel Román March²

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18038741>

Recibido: 31 de diciembre de 2024 / **Aceptado:** 13 de abril de 2025

Resumen:

El presente trabajo se nutre de una experiencia, respecto a una biografía escolar en particular, a la que hemos acompañado ambos autores desde nuestro rol docente e institucional. Sin embargo, aunque se trata de una historia en particular, como sabemos, en diversos ámbitos de la vida social encontramos patrones de conducta, hábitos, prejuicios y creencias que se evidencian en toda situación y que “modelan” las relaciones sociales. Por un lado, se propone articular un análisis crítico respecto a la configuración de la identidad sexogenérica en la trama escolar. Mientras que, por otro lado, se pretende reflexionar y poner en tensión la sexualidad y el cuerpo como objetos de intervención en las escuelas.

Palabras claves: Adolescencia, Identidad de género, Transgénero, Masculinidad, Crianza, Escuela

Abstract:

This paper draws on our experience with a particular school biography, which we have both accompanied in our roles as teachers and institutional representatives. However, although this is a specific story, as we know, in various areas of social life we find patterns of behavior, habits, prejudices, and beliefs that are evident in every situation and that “shape” social relationships. On the one hand, we propose to articulate a critical analysis of the configuration of gender identity in the school setting. On the other hand, we aim to reflect on and challenge sexuality and the body as objects of intervention in schools.

Keywords: Adolescence, Gender identity, Transgender, Masculinity, Breeding, School

¹ Argentino. Profesor en Filosofía. Universidad Nacional de Mar del Plata. maximiliano.andinarena@gmail.com. Registro ORCID <https://orcid.org/0009-0001-4055-0547>

² Argentino. Profesor en Filosofía. Universidad Nacional de Mar del Plata. roman.march1984@gmail.com. Registro ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9293-0819>



Introducción

La Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina (ATTTA) comunica que de un estudio³ en el que participaron 415 masculinidades trans e identidades no binaries, el 80% de las personas consultadas han padecido abuso escolar. 6 de cada 10 experimentaron alguna experiencia de abuso sexual. El 70% ha relegado estudios médicos por miedo a la discriminación. Estudios como este evidencian la falta de programas y medidas que permitan la integración de la comunidad trans⁴, no sólo en el sistema de salud sino también en el educativo.

El tema que convoca aquí son las tensiones que se entretejen en el entramado escolar. Uno de sus nodos es la identidad. En este sentido Lopes Louro (1999) sostiene:

“Cuando se comprende que manifestar la identidad es un acto social y político, se vuelve más difícil de fijar la fluidez e inestabilidad de las identidades sexuales” (p.14). Además, “la visibilidad pública de la identidad hace que se teja en red, mostrando la complejidad que acompaña la identidad sexual (raza, género, clase, nacionalidad, etc). Siguiendo a Weeks, Lopes Louro propone que las identidades se muevan en la “oposición”, siendo inclasificables, rompiendo fronteras y demarcaciones definitivas” (p. 3).

La experiencia vivida sucede en el nivel secundario de una escuela de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, y podría ser igual a muchas historias, pero, como cada una de ellas, tiene sus particularidades. La misma se da en una institución de gestión privada religiosa, donde asiste una población con marcadas heterogeneidades en cuanto a sus niveles socioeconómicos, y con una impronta de apertura respecto a las problemáticas y desafíos que atraviesan les jóvenes: en este caso, hablamos de la adolescencia trans.

En los términos de Parra, Fushimi y Allaria (2022)

“Con infancias y adolescencias trans aludimos a aquellas infancias y adolescencias en las cuales, quien suponíamos que era un varón (porque tiene pene) es una mujer (porque expresa que lo es) o quien suponíamos que era mujer (porque tiene pene) es un varón (porque expresa que lo es). Son niñas con pene y niños con vulva y también son infancias y adolescencias que no se identifican con ninguno de los dos géneros establecidos como válidos y hegemónicos en nuestra sociedad, sino que autodefinen como no binaries o con género fluido” (p.19).

Juan en la trama escolar y en la relación con sus pares

Todo empieza a transcurrir cuando María⁵ cursaba segundo año, y manifiesta que comienza “a no reconocerse en su sexo biológico y también que su deseo u orientación sexual no era la esperable para su entorno”. Esta inquietud lleva a quien había nacido como María a experimentar una serie de vivencias que culminan con la decisión personal de que se le llame, en el colegio, por el nombre de Juan. Lo que culmina, un año después, con una situación de conflicto con una compañera y con una profesora.

En un primer momento, parecerían no existir emergentes o situaciones de conflicto dado que las autoridades del colegio gestionaban las garantías para el respeto de su autopercepción. Además, siempre se tuvieron en cuenta las disposiciones, normativas y documentos como la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la ley 26.743 de Identidad de Género y el artículo 75, inciso 22

³ Estudio producido por la Fundación Huésped en 2019.

⁴ Ley integral para las personas trans: [6931-D-2022.pdf](#)

⁵ Se han modificado los nombres de los participantes a fin de resguardar su derecho a la privacidad.

de la Constitución Nacional Argentina. Por consiguiente, se exhortaba a les docentes para que acompañen en lo que Juan necesite para sentirse cómodo en su aula de clases.

Sin embargo, al iniciar el 3° año se empiezan a detectar indicios de disgregación grupal, esto es un cierto deterioro en el vínculo con sus pares, quienes por diferentes razones, como por ejemplo, “no saber cómo llamarlo”, “no querer incomodar con preguntas ante el desconocimiento”, “no entender por qué se aislaba del grupo”, “pasar por una nueva etapa de fluidez en su género”, comenzaron a tratarse con distancia e indiferencia, mutuamente.

Expresa Morgade

“que los niños, infancias y adolescencias no constituyen sujetos plenos de derecho. La figura de la infancia -adolescente en este caso- se construye en un proceso de socialización, el cual incluye las relaciones establecidas en la escuela. La institución escolar configura relaciones de poder que devienen en experiencias desiguales de acuerdo al sexo – género” (s.f.).

La desigualdad que vive Juan se expresa en el aislamiento por parte de los compañeros, en la falta de aceptación de su familia, en la transfobia que vive a diario y que comprende parte de los procesos de socialización.

Como afirman Maffía y Cabral (2003):

“El acto de sopesar posibilidades femeninas y masculinas de la identidad –y de su necesario correlato genital– reproducen acríticamente valoraciones culturales vigentes en torno a la experiencia de ser hombre y de ser mujer (ubicando en el cumplimiento de estas exigencias culturales en el orden del género, la expresión de “una vida más digna de ser vivida”). De esa manera, y sosteniendo el sistema patriarcal de distribución de la diferencia sexual, el argumento⁶ considera aquello que hace posible (o imposible) la masculinidad –en tanto que la femineidad es atribuida por defecto–” (p. 93).

O en palabras de Mattio (2012):

“En otras palabras, la distinción tradicional que el feminismo defendió entre sexo y género supone concebir que los cuerpos nacen sexuados, es decir, vienen a este mundo como machos o hembras y que sólo por un proceso de socialización, históricamente variable, son constituidos respectivamente como varones y mujeres” (p.88).

En el relato de las vivencias de Juan, sus compañeros traían consigo algunas de esas ideas, que se manifestaban en forma de planteos que se hacían entre ellos sobre Juan, y a éste mismo: “¿Cómo una niña que quiere ser hombre usa pantalones anchos, pero aros coloridos?”, “¿Por qué un día es Juan y en otro momento vuelve a ser María?”.

Otro aspecto a tener en cuenta, y del cual habla Morgade es la pretensión de formatos normalizadores de las identidades sexuales, y que forman parte de la idiosincrasia institucional. Esto porque la escuela ha sido, desde sus orígenes, el espacio de expresiones uniformes, de igualación, pues como institución tiene una historia de producción y regulación de los cuerpos genéricos.

Frente a la hegemonía del discurso escolar, que representa una mirada heteronormada que se sustenta en prácticas generalizantes y homogeneizantes de identidades: allí emerge la rareza y lo diverso, lo que desborda al marco varón – mujer. ¿Qué sucede con Juan que no responde al arquetipo de lo viril? ¿Existe una forma pura de lo varonil?

Se trata de integrar a un estudiante que en su hogar predicán la idea de la dominación masculina por el criterio de superioridad. Si hubiese algún deseo de expresar femineidad, queda subordinado al orden natural del varón.

⁶ Los autores se refieren a la identificación entre género y sexo

En esta línea Lopes Louro propone “una actitud subversiva, que promueva una política postidentitaria en la escuela aplicando una perspectiva queer superadora. Desde otra mirada, afirma que la escuela no tiene el poder o la responsabilidad de explicar la identidad social -mucho menos de determinarla-” (1999, p. 8). Forma parte de la historia personal, pero por más que la sociedad intenta “fijar” la identidad siempre algo se escapa a la contención como lo “otro”. Muchas veces este otro, expresado en identidades sexuales alternativas, se mantiene activo a través del rechazo o la negación. La identidad hegemónica heterosexual se contrapone a lo otro.

En palabras de Mattio (2012):

“Ahora bien, si el género es una interpretación cultural y variable, no hay un modo unívoco de entender la feminidad o la masculinidad. El «ser mujer» –y por extensión, el «ser varón»– no puede ser entendido como una identidad «natural» o «incondicionada», sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados” (p.89).

Esta conceptualización pone de relieve, una vez más, la complejidad que habita en cada persona porque el hecho del carácter contingente de la identidad es, a su vez, lo que lo fija en la apertura hacia nuevos (otros) recorridos.

Es sumamente importante destacar la multivocidad de aspectos que tallan en estas situaciones a partir de que las miramos a través de la perspectiva de la interseccionalidad. Con esta idea, Platero refiere que tengamos en cuenta las particularidades, la cotidianeidad en donde se advierten dichas intersecciones (2013, p. 47). Es decir, que se experimentan distintas formas de opresión que pesan sobre las personas y que todas ellas se entrecruzan generando determinadas construcciones identitarias, que dan lugar a vivencias variadas de la opresión.

“No todas las personas trans quieren ser hombres o mujeres normativos al uso; pueden transitar a su ritmo, a su medida, de acuerdo con su edad, su clase social o a sus apetencias y ritmos personales. Afortunadamente las personas excedemos los límites de las categorías impuestas” (Platero, 2013, p. 49).

En les compañeres de Juan esta idea de lo normativo al uso, se veía claramente cuando expresaban: “¿Le gustan los hombres o las mujeres?”, ¿Por qué se viste así?, como si la autopercepción de Juan implicara tener que explicitar o definir esa situación.

Resulta importante tener en cuenta, que la masculinidad se practica y se reconoce en el marco de los grupos de pares, lo que la convierte en un tema complejo aún bajo los esfuerzos para deconstruirla. Esto porque los varones están bajo la mirada vigilante de otros varones: se reproducen muchas prácticas que son nocivas para esas masculinidades.

Las crianzas trans: Juan y su familia

En el ámbito familiar, se daba también una situación problemática que se revela totalmente, cuando luego de haber tenido una pelea verbal con una compañera y una docente, la preceptora procede a citar la familia de Juan. Los mismos responden a la citación expresando “que no conocía a ningún Juan”.

Llegado el día de la reunión, con las autoridades presentes, se le informa a la madre y al padre lo ocurrido. La madre esgrimió que ella “sabía que esto de querer ser un hombre traería problemas y que suponía que ya se le iba a pasar”. Mientras que en su intervención, el padre afirmó, “quiere ser hombre porque las mujeres son inferiores y más débiles que los hombres, esa es la única forma de entender que encuentro para esto”. Ambas intervenciones evidenciaban cuál era el discurso familiar.

Con lo anterior, entendemos uno de los planteos de Lamas, quien sostiene que reproducimos formatos estandarizados puesto que no son causados por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entrelazadas en el género. O sea, por el aprendizaje social que incluye los primeros valores formados en el núcleo familiar (1996, p.1).

En el caso de los padres de Juan, encontramos supuestos muy arraigados en los cuales hombres y mujeres se diferencian “naturalmente” en sus roles y en sus formas de ser. En donde se advierte “una escala en la cual el hombre se encuentra en la cúspide y la mujer más abajo”.

En dicho contexto familiar, ¿Qué es lo que ha sucedido con la adolescencia de Juan? Su deseo de expresarse, de socializar con otros en el marco de su intimidad familiar, encontró múltiples dificultades. Lo dicho en la reunión (escuchado directamente por los autores de este trabajo) y otras referencias realizadas por el adolescente, evidencian la falta de aceptación de los padres respecto a su identidad sexual.

Cabe señalar que la familia parece desentenderse de la identidad de su hijo, relativizando los procesos de configuración y afianzamiento de la misma en la concepción de una “etapa pasajera”: ya se le va a pasar. Hoy quiere ser varón, pero ya se le va a pasar. No encuentra amigos en la escuela, pero ya se le va a pasar. Está teniendo problemas para vincularse, pero ya se le va a pasar.

La masculinidad como la norma, el varón como sinónimo de grandeza (sin atender a su etimología), la superioridad *a priori* disponible para aquellos que deseen convertirse en uno. El padre del estudiante en el caso trabajado nos muestra una configuración del sentido común acerca de lo que significa ser hombre puesto que “hay un modelo”, una forma de ser que implica “superioridad física e intelectual”.

En los términos de los padres de Juan, es una opción elegible dentro de la configuración de las posibilidades: una persona voluntariamente puede elegir ser varón. Su hijo “ eligió ser varón, porque estaba disponible y lo hizo porque eso implicaba superioridad” (el supuesto manifestado por el padre de Juan). Así como explica Connell (2001, p. 159), la masculinidad es un comportamiento que suele estar asociado a la producción de testosterona o a la internalización de un “rol sexual masculino”, impartido principalmente por las instituciones educativas.

Ambas interpretaciones podrían ser erróneas. No hay estudios que avalen que la testosterona moldea el comportamiento de forma universal, como también es equivocado asumir que la escuela es la única institución que moldea las masculinidades o la más importante.

Por supuesto, que de allí se desprenden una serie de prejuicios y naturalizaciones, como ya hemos mencionado. Pero, la familia, como núcleo primario del adolescente, tiene la obligación de atender a todas las cuestiones que hacen al desarrollo apropiado de su hijo, sea velando por sus derechos como escuchándolo en sus inquietudes y necesidades socioafectivas.

Como sostienen Gomel y Dorfman (2018):

“Nos referimos a esas reglas que no tienen que ver ni con la convivencia (no empujar) ni con la coherencia (al partido está bien que vaya con botines, pero al casamiento no es necesario, y podemos buscar un estilo que le guste y se adecue al contexto: aprender a consensuar) (...) Lo que planteamos es el marco, no el fondo. Después, cada familia hará dentro de sus posibilidades, pero sugerimos estar atentos a las operaciones que nos proponen los prejuicios, son muy astutas” (p.196).

A modo de cierre

Nuestras conclusiones se orientan primero a la familia, luego a la escuela y posteriormente a las relaciones sociales en las cuáles intervienen las identidades sexuales.

Para la familia, en este caso, el varón heterosexual funciona como modelo ejemplar. El estudiante se identifica como un varón heterosexual porque al ser varón, es mejor que el resto. ¿Mejor en qué? ¿Quiénes son los otros? cabría preguntarse. A su vez, la escuela tiene una disposición interna que comparte con otras instituciones, que imprimen en su actividad un efecto de género, sin llevar en sí misma la intencionalidad de una diferenciación de género. La escuela modela géneros a través de relaciones de poder, de la división de trabajo, de patrones emocionales y la simbolización (Connell, 2001, p.160).

O en los términos de Gomel y Dorfman (2018):

“Los padres y las madres tienen información sobre cómo resolver ciertas situaciones; también la escuela (...) Todos los adultos tenemos la responsabilidad de que el trayecto escolar sea estimulante y refuerce la autoestima, nunca lo contrario. Si haber ido a una escuela u otra ubica a un niño, niña o niñx en determinado lugar social de una vez y para siempre, fallamos todos, el Estado incluido” (p.177).

Los códigos de vestimenta, la formación inicial dividida entre hombres y mujeres, las restricciones a la exposición de emociones o expresiones de afecto, la utilización de términos genéricos, los ritos de iniciación entre estudiantes, son todas prácticas que forman masculinidades. La escuela configura escenarios donde es más fácil establecer oposiciones simbólicas entre varones y mujeres (Connell, 2001, p.162). Transmite una presión en la toma de decisiones desde la mirada heterosexual que opone lo masculino a lo femenino, dejando la nada para que las diversidades puedan expresarse. Cuántos emergentes fueron silenciados bajo estos escenarios, cuántas veces Juan habrá visto su identidad golpeada ante la normalización heteronormativa.

Por ello, uno de los objetivos de este trabajo fue problematizar cómo la institución escolar habilita prácticas que luego devienen en la configuración de una identidad. En este caso, resulta relevante entender que en la institución escolar se ponen en juego agenciamientos de cuerpos que acompañan a muchos otros procesos sobre los que está sometido el estudiante. Como pueden ser los consumos culturales en los medios masivos, las relaciones entre pares, los vínculos que establece en la sociedad, vivencias en el núcleo familiar, entre otros aspectos.

Las categorías con las que pretendimos abordar el relato inicial dan cuenta de una maraña relacional en términos de Platero puesto que, a pesar de la necesidad humana de encasillar, definir y rotular, cada quien es particular en su forma de estar y actuar tanto en las instituciones como en otros espacios (2013, p.45). Y esas formas en la vida cotidiana se suceden bajo la perspectiva de la interseccionalidad lo que evidencia la polifonía de discursos, la complejidad de roles sociales y la diversidad de actitudes.

No obstante, lo anterior, no hablamos de voluntarismo a la hora de la sexualidad y la corporalidad diversa, sino que nos referimos a un cúmulo de determinaciones sociales que no son de una vez y para siempre pero que moldean prejuicios, mandatos y discursos hegemónicos que afectan a todos los adolescentes.

Lo que hemos reflexionado, por supuesto que no se agota en estas palabras, y este desafío requiere seguir pensando, practicando y habitando, la pluralidad, la diversidad y también la construcción permanente de las relaciones sociales, promoviendo contextos para el deseo y el amor entre las personas abandonando aquellas lógicas o dinámicas desiguales impuestas. Entonces, visibilizar las distintas problemáticas forma parte de un conjunto de acciones que buscan asegurar el ejercicio pleno en condiciones de igualdad de derechos y libertades de las personas trans. Y tal como sostiene Lopes Louro, “aprendemos, todos, en medio de (y con) esas disputas” (1993, p.15).

Bibliografía

- Connell, R. (2001) Educando a los Muchachos: Nuevas Investigaciones Sobre Masculinidad y Estrategias de Género para las escuelas. Nómadas (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 156-171.
- Fundación Huésped (2019), Estudio sobre el estado de la salud integral y derechos de masculinidades trans e identidades no binaries. <https://huesped.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/informe-ejecutivo-estado-de-la-salud-integral-de-masculinidades-trans-e-identidades-no-binarias.pdf>
- Gomel, L. y Dorfman, A. (2018) Cómo criar hijos no machistas, Javier Vergara Editor, CABA.
- Lamas, M. (1996) La perspectiva de género en La Tarea Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo, pp. 1-10
- Lopes Louro, G. (1999) “Pedagogías de la sexualidad” en Guacira Lopes Louro (Comp.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.
- Maffia, D. y Cabral, M. (2003) “Los sexos ¿son o se hacen?” En: Maffia, D. (Comp.) Sexualidades migrantes. Género y transgénero. Buenos Aires, Feminaria. En: <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/los-sexos-son-o-se-hacen.pdf>
- Mattio, E. (2012) “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual.” En: Morán Faúndez, José Manuel; Sgró Ruata, María Candelaria y Vaggione, Juan Marco (eds.) Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Morgade, G. Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.
- Parra, M., Fushimi, C. y Allaria, V. (2022) “Visibilizando existencias “otras”: infancias y adolescencias trans. Producción colaborativa de conocimiento y construcción de políticas públicas situadas, en Polis Revista Latinoamericana 61 URL: <https://journals.openedition.org/polis/21779> ISSN: 0718-6568
- Platero, L. (Raquel) (2013). “Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional”, en Encrucijadas Revista Crítica de Ciencias Sociales, 5, pp. 44-52.