

Ensayo

Tres versos en una misma historia: diversidades de género en la escuela, política educativa y una mirada desde la interculturalidad crítica

Three verses in one story: gender diversities in schools, educational policy, and a critical intercultural point of view.

César Pérez Hidalgo^{1,2*}

¹Universidad Católica de Temuco, Chile.

²Universidad Arturo Prat, Chile.

***Autor de Correspondencia:** César Pérez Hidalgo, cesaperez@unap.cl

CITACIÓN

Pérez Hidalgo, C. (2024). Tres versos en una misma historia: diversidades de género en la escuela, política educativa y una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1-8. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art20>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 29 de Junio 2024
Aceptado: 19 de Agosto 2024
Publicado: 20 de Agosto, 2024

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. El presente ensayo analiza las experiencias vitales significativas de las adolescencias transgénero en el contexto escolar chileno a la luz de la normativa vigente con una perspectiva intercultural crítica. Se plantea a partir de una estructura compuesta por tres partes, la primera de las cuales rescata un relato construido a partir de vivencias de adolescencias transgénero en contexto escolar. Luego, se realizará una revisión general de las políticas educativas que garantizan el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes y cómo estas interactúan con la realidad, poniendo el foco en que no constituyen un aporte contra la transfobia existente en el sistema y que refleja lo propio en la sociedad occidental y su modelo sexual normativo. La tercera parte discute la idea de reconocimiento – falso reconocimiento y sus consecuencias en las adolescencias transgénero desde una perspectiva intercultural crítica. En las conclusiones se desarrolla una reflexión en torno a la importancia de rescatar las experiencias de quienes vivencian las injusticias, transformando el recuerdo en una herramienta para mejorar la vida de quienes son excluidos y vivencian la exclusión.

Palabras clave: Adolescencias Transgénero, Normativa Legal, Exclusión, Falso Reconocimiento, Memoria Anamnética

Abstract. This essay analyses the significant life experiences of transgender adolescents in the Chilean school context considering current regulations, with a critical intercultural perspective. The document is divided into three parts. The first part presents a life story based on the experiences of transgender adolescents in the school context. Next, There will be a general review of the educational policies that guarantee the right to gender identity for girls, boys, and teenagers, and how these policies interact with a real-life context, highlighting that they do not effectively contribute against the existing transphobia in the system, which reflects the Western society and its normative sexual model. The third part is about the idea of recognition – false recognition and its consequences for transgender adolescents from a critical intercultural perspective. The conclusions show the importance of valuing the experiences of those who have experienced injustices, transforming the memory into a tool to improve the lives of those who are excluded and experience exclusion.

Keywords. Transgender Adolescents, Legal Regulations, Exclusion, False Recognition, Anamnetic Memory.

1. Introducción

Para que nadie pierda la memoria, porque soy parte de esta historia están mis hijos, mi mañana (Illapu, 1991).

El título de este ensayo evoca a la canción escrita en 1991 por el grupo musical chileno Illapu, Tres versos para una historia. Esta se trata de un relato en tres tiempos y desde tres puntos de vista distintos de la experiencia de detención, tortura y muerte de un opositor a la dictadura de Pinochet. Esta elección no fue hecha al azar, si no que tiene que ver con algunas reflexiones sobre el problema, los propósitos y estructura de este escrito.

En general, pretendo realizar una revisión desde una mirada intercultural crítica de las políticas educacionales y las prácticas escolares con respecto a las diversidades de género presentes en los espacios educativos. En mi caso, este ejercicio no se hace desde una vereda neutral. Al contrario, creo que no es posible la neutralidad frente a los distintos procesos sociales

que vivimos. En estos hay sufrimientos y vulneraciones de distinto tipo, y ser neutral frente a aquello equivale a colaborar con la situación (Zinn, 2001). Esta no neutralidad descansa en mi lugar propio como padre de un adolescente transgénero. Es este el cristal que filtra las luces y oscuridades de mis reflexiones. Obviar esto sería un equivalente a olvidar, lo cual sería perder la memoria del futuro (Correa & Mella, 2010).

Se parte de la idea de que existe un modelo sexual occidental que se ha levantado y sostenido históricamente sobre premisas naturales e incuestionables de que existen sólo dos sexos, con características visibles y determinadas. Sin embargo, en nuestra sociedad este sistema binario encuentra sus propias fisuras en cuerpos que escapan de esa ecuación natural, como lo es la transexualidad y las individualidades transgénero (Báez, 2015).

Por la etapa del ciclo vital en el que se encuentran, las adolescencias transgénero acuden a las instituciones educativas y forman parte activa de estas comunidades. En estas, uno de los aspectos que sobresale y que más les afecta es la transfobia, la cual se manifiesta mayormente como acoso escolar (Carvajal, 2018). Este último expresa un miedo irracional basado únicamente en creencias y valores que se apoyan en estereotipos negativos sobre las personas transgénero (García, 2013).

Frente a esta realidad, se ha implementado en Chile una serie de políticas públicas y normativas en y para el contexto escolar, que tienen como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales de quienes acuden a ellos, así como la dignidad del ser humano y su educación integral (Ley 20.845, 2015; Ley 20.609, 2012). Así mismo, la Resolución Exenta N° 0812 de la Superintendencia de Educación, publicada en diciembre de 2021, establece el derecho de las niñas y adolescentes transgénero a su identidad, posibilitando el cambio de nombre social para estas individualidades en las escuelas y liceos del país, entre otras medidas.

Lo que intento establecer en este ensayo es que estas políticas constituyen una forma de falso reconocimiento. Creo que esto puede causar daño a las adolescencias transgénero y puede ser una forma de opresión (Taylor, 2009). Así, quienes no son reconocidos entran en una zona del no ser, en una relación de asimetría con quienes sí son reconocidos. En este caso, la zona del ser reconocido corresponde a quienes cuadran con el modelo sexual occidental, mientras que la zona del no ser se identifica con las personas transgénero. En este sentido, representan lo negativo, legitimando su situación de subordinación (Fanon, 2018).

Respecto a la estructura del texto, este se compone de tres versos, cada uno de los cuales plantea una versión de los hechos con respecto al tema planteado. El primer verso recoge el relato en primera persona de un adolescente transgénero en contexto escolar. Su historia que puede ser de muchos, pero a través de ella busco interpelar a quienes hayan vivido esta experiencia desde cualquier vereda. El segundo verso recoge un análisis general de las políticas educativas señaladas y cómo estas interactúan con la realidad de las adolescencias. El tercer verso discute la idea de reconocimiento – falso reconocimiento y propone, desde una perspectiva intercultural crítica, una manera otra (Walsh, 2005) de relacionarnos en los contextos escolares frente a la realidad de la diversidad. Finalmente, en las conclusiones buscaré desarrollar algunos puntos finales que aporten a la reflexión en torno a la importancia de rescatar las experiencias de quienes vivencian las injusticias como una forma de memoria anamnética que reacciona en contra de la amnesia que las perpetúa en un círculo vicioso de olvido (Pabón, 2011).

Verso 1°: Experiencias significativas y memorias de adolescencias transgénero

La palabra sirve si es verdadera, como agua pura que corre puliendo la dura piedra y que no admite lo falso, lo artero (Chihuahilaf, 2010, p.11)

La etapa adolescente, y sobre todo las vivencias experimentadas en los contextos escolares, se constituyen como Experiencias Vitales Significativas. Estas se definen como momentos que tienen un impacto en la vida del sujeto, que tienen influencia en el desarrollo de las trayectorias vitales y un efecto de acompañamiento en todo el proceso biográfico, es decir, podemos rastrear sus consecuencias a lo largo de la vida de las personas (Casal et al., 2006). En el

era compañero mío, así que me ayudaba... a veces me gusta vestirme de niña, como las muñecas Monster High, con tacos y cosas... entonces me decían “eres niño o niña, estoy puro [...]”. Al final me sacaron del liceo, entre los cortes, las faltas, el poco apoyo de los profes... me fui a otro liceo y duré una semana. Era peor con el tema de mi ser trans, mi mamá igual reclamó, pero la pescaron poco... Ahí volví al liceo, pero no pude seguir... un inspector no me dejaba ni ir al baño, me tenía remala... Entre medio, me cortaba casi todas las semanas... pero en la noche, no me veían... mi pololo se fue a otro lado a estudiar y terminamos... ahí tuve algunas crisis fuertes, me corté muchas veces, caí en la droga igual... jaja... como hartos dramas con los límites, no fui más al liceo y caí al hospital, a urgencia varias veces... casi un mes y medio en Salud Mental... al final mis papás hicieron las gestiones para irme a estudiar a la escuela del hospital... Escuela Hospitalaria se llama, es super buena... aprendo mucho y me tratan bien... mis compañeros son buena onda y las profes igual. Me siento cómodo, y me dicen Pablo siempre... igual yo a veces me visto de niña como decía, pero a veces soy super macho jajaja... depende del ánimo del día... me gusta maquillarme... en el liceo me decía el inspector que me tenía mala “ya pues, póngase de acuerdo” ... más pesado el viejo...”

“En mi casa a mi abuelita a veces se le olvida y me dice Fernanda, pero ya, antes me molestaba, ahora cada vez menos... una tía dice que respeta lo que soy, pero que va a decirme Fernanda porque así me conoció... Mi papá biológico igual me apoya... a él le costó más eso de que no soy su princesa, como me decía de chico, pero en la familia de ese lado hay mucho cariño... la familia de mi padrastro igual apoya, dicen que me quieren a mí, sin importar lo que sea o haga... No sé qué voy a hacer más adelante, quiero poner piercing y hacer tatuajes... ya trabajo en eso... no sé si quiero seguir estudiando, pero ahí estoy, viendo eso... no sé qué más decir del colegio”.

A partir de esta memoria de experiencia vivida (Ramos, 2020) por Pablo, es posible extraer distintos elementos que, más adelante, vertebrarán la reflexión de este ensayo. En primer lugar, podemos apreciar en el testimonio una historia donde existe apoyo familiar y donde el protagonista reconoce y valora la presencia de sus figuras significativas, quienes han formado parte de su proceso de transición y frente a sus dificultades, propiciando que reciba el acompañamiento adecuado desde distintos espacios. Se evidencia el impacto del proceso en la salud mental del protagonista, y las acciones que llevó a cabo a propósito de esto.

Por otro lado, podemos apreciar una trayectoria educativa donde se describe el paso por colegios y liceos de distintas características y dependencias: particular subvencionado católico, municipal y particular subvencionado laico. Asimismo, la narración señala roles y actitudes de distintos miembros de las comunidades educativas en las que se insertó Pablo, considerando directivos, inspectores, docentes, personal asistente de la educación y otros estudiantes, y el actuar que tuvieron frente a la identidad transgénero del protagonista.

Los *dos versos* siguientes tomarán como base las memorias relatadas en este apartado y los puntos descritos en el párrafo anterior, constituyéndose en la referencia fundamental a nivel de experiencia vital significativa respecto de las políticas educativas y su análisis desde una perspectiva intercultural crítica.

Verso 2°: Políticas educativas y prácticas escolares sobre la diversidad de género

Como he señalado en páginas anteriores, en cuanto al sistema escolar en Chile existen tres grandes cuerpos normativos que rigen el actuar de las comunidades educativas en torno a la diversidad en general, a las diversidades en la escuela en particular y a las identidades de género en específico. En este mismo orden, estos son la Ley 20.609 del año 2012, conocida como la Ley Antidiscriminación o Ley Zamudio; la Ley 20.845 del año 2015, denominada Ley de Inclusión; y la Resolución Exenta N° 0812 de diciembre de 2021 emitida por la Superintendencia de Educación.

Si bien cada uno de estos documentos es enfático en proponer iniciativas para la inclusión y no discriminación de las adolescencias transgénero en el ámbito escolar, el relato descrito en el verso 1° deja de manifiesto que, al final del día, estas no se cumplen como el papel lo determina. Es el propio Pablo quien lo manifiesta, cuando indica que me dejaban usar el baño de hombres, pero en horas de clases, no en el recreo... me decían Pablo algunos profes, otros

decían que mi carnet decía niña, así que era niña (Pablo, 2024). Esto da cuenta de que persiste la discriminación y la violencia escolar por temas de orientación sexual y de género diversas a la heteronormada, especialmente en el caso de estudiantes trans quienes suelen ser los más marginados dentro del colectivo LGBTIQ+ (Rubio et al., 2021).

La *Ley Antidiscriminación* es taxativa a la hora de definir la Discriminación Arbitraria en el ordenamiento jurídico chileno. Esta se plantea como toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales, por motivos tales como la orientación sexual, la identidad y expresión de género (Ley 20.609, 2012).

Por su parte, la Ley de Inclusión plantea que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria y propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones de género. Buscará desarrollar puntos de vista alternativos, además de asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad (Ley 20.845, 2015).

La Resolución garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional, velando por su reconocimiento, protección y respeto sin distinción, a partir del resguardo de su dignidad y de la promoción de sus derechos y libertades fundamentales. Para poner en práctica estos derechos se debe solicitar una entrevista o reunión con la máxima autoridad educativa del establecimiento, y su cumplimiento no se encuentra supeditado a la solicitud formal de cambio registral (Resolución Exenta N° 0812, 2021).

Las prácticas narradas dan cuenta de episodios ocurridos en distintos espacios escolares: un colegio religioso y dos liceos, y dan cuenta de actos arbitrarios de discriminación. Igualmente, se puede observar en el relato del verso 1° cómo estos actos fueron un factor que propició el abandono del sistema escolar regular. Nuevamente, es Pablo el que nos lo comenta:

“igual el cura siguió... menos mal que después vino la pandemia y no fui más al colegio; dejé de ir al liceo un tiempo, o iba y no iba... o iba para las pruebas; Al final me sacaron del liceo, entre los cortes, las faltas, el poco apoyo de los profes... me fui a otro liceo y duré una semana; Ahí volví al liceo, pero no pude seguir... un inspector no me dejaba ni ir al baño, me tenía re mala”

Asimismo, se evidencia que el derecho a la identidad de género no fue respetado dentro de las situaciones descritas. Al contrario, se puede percibir que este no sólo fue omitido de manera involuntaria, si no que constituyó una elección por parte de funcionarios de las referidas instituciones educativas:

“el director del colegio, que era un cura, me molestaba... me decía que parecía hombre y me cambiaba el nombre; me decían Pablo algunos profes, otros decían que mi carnet decía niña, así que era niña; en el liceo me decía el inspector que me tenía mala “ya pues, póngase de acuerdo” [es niño o niña] ... más pesado el viejo”

Respecto de las situaciones narradas, existe abundante evidencia de que estas experiencias negativas hacen que las adolescencias transgénero sean un grupo vulnerable en el área de la salud mental (Espinoza et al., 2019). En el contexto educativo, donde enfrentan diversas formas de violencia y abuso debido a su orientación sexual e identidad de género, para este grupo resultan conducentes a problemas de salud física y mental, aumentando la deserción escolar (Ñeco & Venteño, 2024). Distintas investigaciones en escuelas secundarias han evidenciado que la discriminación hacia los y las adolescentes LGBT incide inversamente en el desempeño académico y en la autoestima (Espinoza et al., 2019).

Estos actos no parecen ser cuestionados, y al parecer son percibidos como parte de la costumbre. Así, la reproducción ritualizada del sistema heterocisnormado como régimen social y regulatorio establece roles y dinámicas de interacción que estereotipan lo que deben cumplir hombres y mujeres, lo que se perpetúa en la escuela (Rubio et al., 2021).

En este punto, podemos referirnos a los planteamientos de Segato (2007) cuando habla del racismo automático o de costumbre. Se puede llevar esta definición a la práctica de todo

tipo de exclusión que sea vivenciada en la convivencia diaria y, en especial, en la vida escolar. Se vuelve una práctica establecida y difícilmente notificable, y que está basada en el ejercicio sistemático y enmascarado de la violencia psicológica, cuando se inferioriza por medio del tratamiento diferenciado o del maltrato verbal o gestual, así como de la violencia moral.

Verso 3°: Una mirada desde la interculturalidad crítica

La Interculturalidad Crítica implica un reconocimiento de que las diferencias se construyen dentro de una estructura y matriz colonial de poder jerarquizado. Es un proyecto que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009). Desde esta perspectiva, creo que la situación de las adolescencias transgénero en su espacio escolar no es un problema de normas o de legalidad, si no que un problema estructural. Su transformación dependerá, entonces, de cambios profundos en esta.

Las estructuras que generan relaciones que, a su vez, permiten la exclusión de estas adolescencias están íntimamente ligadas a la lógica y al proyecto moderno, basado en el rechazo a lo particular, un gran dispositivo que funciona como productor de alteridades a las que rechaza y margina de manera sistemática. En este proceso, la idea de ciudadanía es fundamental y se constituye como uno de los dispositivos disciplinarios fundamentales para la creación de sujetos adecuados a este proyecto (García, 2008). Como plantea Tubino (2008), esta ciudadanía es para individuos indiferenciados, es para entes abstractos. Y este objetivo está a la base de la institucionalidad educativa inclusiva en el ordenamiento jurídico, al plantear que en los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá ... la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad (Ley 20.845, 2015). La diversidad no cabe en este contexto. Si bien estas reflexiones se dieron originalmente en el contexto de la situación de colonialidad en América Latina, la situación de las adolescencias transgénero no dista de aquello.

Un elemento relevante del proyecto de modernidad y ciudadanía es lo que Mignolo (2003) plantea en torno a la colonialidad como la cara oculta de la modernidad. Esta cara oculta guarda relación con la prescindibilidad de la vida humana. Hay vidas que importan más (Butler, 2006). Y sin duda, las vidas de las adolescencias transgénero, a la luz de lo tratado hasta acá, no son relevantes a la hora de establecer políticas y prácticas educativas que los reconozcan en su humanidad plena. Esta falta de reconocimiento tiene un impacto en la identidad de estas adolescencias. Esta situación, al igual que el falso reconocimiento de otros tiene el potencial de dañar a las personas, toda vez que genera una imagen limitada, degradante o despreciable del sí mismo. El reconocimiento no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital (Taylor, 2009). La falta de reconocimiento genera la exclusión del otro, como forma de invisibilizarlo, de no hacerlo participar de las decisiones que competen a su propia existencia. Las experiencias vitales significativas marcadas por la exclusión generan un impacto en la imagen que de sí mismos tienen los adolescentes transgénero, toda vez que dañan su autoestima desprecian su identidad y por lo tanto su sí mismo, afectando al verdadero hilo conductor de la construcción de su personalidad (Paillalef, 2003). Es la zona del no ser propuesta por Fanon (2018) llevada al terreno de la identidad de género y a las adolescencias trans.

Creo que es complejo plantear una receta para transformar esta realidad. Por el momento, y a pesar de lo incómodo que pueda sentirme con aquello, propongo estas reflexiones como una mirada cercana de esta realidad. A nivel de propuesta, aún hay caminos que transitar, aunque algunas luces se pueden divisar en este empeño. Quisiera cerrar este verso 3° con una idea de Catherine Walsh (2005) que creo interpretan el espíritu y la intención de estas páginas:

“No es simplemente una manera más de pensar y actuar, es decir, una “otra manera”, sino una “manera otra” por el hecho de que se construye dentro de un juego del pensar y de lo político, marcando un significado y proyecto alternativo radicalmente distinto, un proyecto de pensar y actuar que proviene de los grupos históricamente subalternizados (desde abajo y no desde arriba)”.

Ese es el desafío, una madeja que se desenreda para volver a enredarse.

2. Conclusión

Este ensayo desde un principio se planteó como un ejercicio no neutral, que buscaba hacer una revisión crítica de las políticas en torno a la inclusión particularmente de los adolescentes transgénero en los espacios educativos. Tenía como principal objetivo dar una mirada desde una interculturalidad crítica de este problema, a partir del intento por relevar las experiencias vitales significativas de estos individuos en el contexto de sus procesos de enseñanza.

Quise dar un importante espacio dentro de estas páginas a la voz propia de estos adolescentes, a través de sus propias historias. Las conversaciones tenidas con tres jóvenes en el último tiempo permitieron esto. No fue una decisión antojadiza. Uno de los grandes problemas por el que pasan los grupos e individuos subalternos al momento de exponer sus problemáticas es el de la representación, la cual, a decir de Said (2008) priva a los sujetos de la capacidad de hablar por sí mismos, invisibilizando su existencia. Por el contrario, este ensayo apunta a hacer visibles estas experiencias, para transformar las memorias estalladas, esas marcadas por la vivencia de la exclusión, en una memoria río, que fluye junto a otras memorias que estaban fragmentadas, pero que juntas se vuelven un torrente que reivindica una experiencia común (Ramos, 2020).

Las memorias de este modo comprendidas no sólo se relacionan con elementos de un pasado remoto. Pueden ser reflejo de vivencias que están ocurriendo o que ocurrieron hace un corto tiempo. Lo relevante es el ejercicio de traer las memorias al presente como herramienta de justicia (Pabón, 2011). Es lo que Ricoeur (2000) denomina memoria *anamnética*, aquel recuerdo que se busca laboriosamente. Esta búsqueda es la anamnesis, la reminiscencia, la remembranza, el recordar.

Así entendida, la memoria *anamnética*, asume la función de recordar lo pasado. Mediante ella se hace presente lo que está ausente, pero esta presencia no puede ser de cualquier forma: simultáneamente es recuerdo y rememoración. Esta acción se vuelve un acto de justicia que hace siempre presente la injusticia, a fin de que esta no retorne. Así, no se trata de una justicia procedimental que busca sólo la sanción de un hecho punible, sino que considera la experiencia de la alteridad herida: la anamnesis de la injusticia impide la amnesia. Es importante el acto de memoria, ya que sin memoria no hay justicia posible (Bonilla, 2024).

Este esfuerzo de memorias pasadas y actuales es una herramienta en la búsqueda de maneras otras (Walsh, 2005) para concebir nuestras relaciones entre individuos y entre colectivos que, si bien no olvidan su condición colonial, a partir de dicha herida buscan nuevos símbolos, imaginarios y significaciones (Guiso, 2000). No es un recuerdo estático y patrimonial, como la antigua liturgia factual de una historia atada a los hitos, héroes y batallas. Es un recuerdo que camina junto a nosotros, y que nos permite no perder de vista aquello que realmente importa, que es construir un mundo donde nos alejemos de los binarismos coloniales del blanco y negro, adentrándonos en uno más bien gris moteado (Rivera, 2018) donde podamos encontrarnos y convivir todos, todas y todes.

References

- Báez, M. (2015). La transexualidad desde la mirada de la sociología del cuerpo. *Salus*, 19, 34-40. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382015000400007
- Bonilla, A. (2024). *Hermeneusis Intercultural de las memorias, para una justicia anamnética, contextual y ecológica. Seminario internacional en el contexto del proyecto Hermenéutica e interculturalización: Reflexiones y prácticas para una convivencia justa y digna en territorios interétnicos e interculturales*. Universidad Católica de Temuco, 30 de abril de 2024.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós. <https://psicanalispolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/butler-judith-vida-precaria.pdf>
- Carvajal, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193. <https://doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Chihuaif, E. (2010). Legitimidad y legalidad / civilización y barbarie. En Correa, M. y Mella, E., *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. LOM.
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. LOM.
- Espinoza, M., Fernández, O., Riquelme, N. e Irrarzával, M. (2019). La Identidad Transgénero en la Adolescencia Chilena: Experiencia Subjetiva del Proceso. *PSYKHE*, 28(2), 1-2. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1425>
- Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.marxists.org/espanol/fanon/los-condenados-de-la-tierra-franz-fanon.pdf>

- García, I. (2013). Interacción de los distintos factores de exclusión en los adolescentes transexuales: dificultades para la integración social y laboral. En Moreno, O y Puche, L., *Transexualidad, adolescencia y educación: miradas multidisciplinares*. Eagles.
- García, P. (2008). Modernidad, ciudadanía y multiculturalismo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 32, 97-114.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Aportes*, 53, 57-70. https://corporacionpa-raeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2023/02/potenciando_diversidad.pdf
- Ley 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. Promulgada 12 de julio de 2012. Publicada en el Diario Oficial el 24 de julio de 2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Promulgada 29 de mayo de 2015. Publicada en el Diario Oficial el 08 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Neco, M. y Venteño, M. (2024). Identidad de género y deserción escolar de personas transgénero en la educación superior en México. En Torres, C. (Coord.), *Educación al frente: transformación social en la era de la agenda 2030*. Dykinson.
- Pabón, J. (2011). Memoria, Hermenéutica y Justicia Anamnética. *Revista Amauta*, 17, 135-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763612>
- Paillalef, J. (2003). *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en Indios: Psicología de la discriminación*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Ramos, A. (2020). Etnografía de los fragmentos. El trabajo de restauración de las memorias mapuche. En Ramos, A., Rodríguez, M. (Comps.), *Memorias fragmentadas en contexto de lucha*. Teseo.
- Resolución Exenta 0812 de 2021 [Superintendencia de Educación]. Establece nueva circular que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional. 21 de diciembre de 2021. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf
- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 55(4), 731-747. <http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/658.pdf>
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rubio, V., Miranda, P., Tiayna, G., Hidalgo, E. y Tuna, C. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multicultural. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 247-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>
- Said, E. (2008). *Orientalismo*. Debolsillo
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansion, J. y Tubino, F. (Ed.), *Educación intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. <https://seminariosocioantropologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharlestaylor.pdf>
- Torres, O., Márquez, R., Valdivia, P. (1991). *Tres versos para una historia*. En Illapu, *Vuelvo amor... Vuelvo vida*. EMI.
- Tubino, F. (2008). *Ciudadanías plurales y esferas públicas*. [Ensayo. Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/54117>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. 46(24), 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- _____ (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9 – 11 de marzo de 2009.
- Zinn, H. (2001). *Nadie es neutral en un tren en marcha: historia personal de nuestro tiempo*. Hiru Argitaletxea.

Fuentes orales

Conversaciones con Pablo, entre el 27 y el 29 de mayo de 2024. El nombre fue cambiado para resguardar la identidad del participante.