

UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS EXPERIENCIAS DE LAS PERSONAS TRANS EN EDUCACIÓN FÍSICA

ELENA LÓPEZ-CAÑADA

DPTO. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL (UNIV. VALÈNCIA)

JORGE FUENTES-MIGUEL

PROF. IES ALAMEDA UTIEL

SOFÍA PEREIRA-GARCÍA

DPTO. ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y PSICOLOGÍA SOCIAL
(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

R E S U M E N :

LA LITERATURA COINCIDE EN SEÑALAR QUE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA (EF) REFLEJA Y REMARCA LAS DESIGUALDADES EXISTENTES EN LA SOCIEDAD. PARA LAS PERSONAS TRANS, LA EF PUEDE RESULTAR ESPECIALMENTE DIFÍCIL DEBIDO A LOS DISCURSOS BINARIOS DEL GÉNERO SOBRE EL CUERPO, EL CURRÍCULUM Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ENTORNO. ADEMÁS, NO HAY OTRA MATERIA ESCOLAR EN LA QUE EL CUERPO SEA TAN EXPUESTO Y EN LA QUE UNO MISMO SEA MÁS DEPENDIENTE DE LAS REACCIONES DE LOS "OTROS" CUERPOS. ASÍ, LA EF EMERGE COMO LA ASIGNATURA POTENCIALMENTE MÁS DISCRIMINADORA, EXISTIENDO ESPACIOS Y PRÁCTICAS ESPECIALMENTE PROBLEMÁTICAS DONDE ES MÁS DIFÍCIL EVITAR SITUACIONES DE ACOSO O DISCRIMINACIÓN. NO OBSTANTE, EN EF, LAS PERSONAS TRANS TAMBIÉN PUEDEN ENCONTRAR FISURAS Y OPORTUNIDADES PARA QUE OTRO TIPO DE RELACIONES Y PRÁCTICAS TENGAN LUGAR EN LA ASIGNATURA. EXISTE UNA ESCASEZ DE ESTUDIOS QUE ABORDAN LAS EXPERIENCIAS DEL COLECTIVO TRANS EN EL CONTEXTO DE LA EF Y CÓMO LA SEGREGACIÓN SEXUAL QUE IMPERA EN LAS CLASES Y EL SISTEMA BINARIO DE SEXO-GÉNERO LES AFECTA EN PARTICULAR. CON ESTE FIN, ESTE ARTÍCULO EXPLORA LAS PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE 9 PERSONAS TRANS QUE CUANDO CURSARON LA ASIGNATURA DE EF EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL NO HABÍAN HECHO PÚBLICA SUS IDENTIDADES DE GÉNERO. TRAS REALIZAR ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LXS PARTICIPANTES, SE TRANSCRIBIERON LAS GRABACIONES Y SE ANALIZARON UTILIZANDO UN ANÁLISIS DE TIPO CATEGÓRICO. EN CONSONANCIA CON LA LITERATURA, LOS RESULTADOS SEÑALAN EL SENTIMIENTO DE SOLEDAD Y DE NO FORMAR PARTE DEL GRUPO, ESPECIALMENTE A PARTIR DE LA PUBERTAD, YA QUE SE PRODUCE UNA MAYOR DIFERENCIACIÓN Y DESARROLLO DE LOS CUERPOS. ADEMÁS, DESTACAN NEGATIVAMENTE LA SEGREGACIÓN SEXUAL DE ESTUDIANTES EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS DURANTE LAS CLASES, ASÍ COMO LA FUERTE DEPORTIVIZACIÓN DE

LA ASIGNATURA. EN CAMBIO, OTRO TIPO DE CONTENIDOS, COMO LA EXPRESIÓN CORPORAL, PERMITÁN LA POSIBILIDAD DE PERFORMAR UNA EXPRESIÓN O ROLES DE GÉNERO DE ACUERDO CON SUS IDENTIDADES. UNA TRANSFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA QUE ROMPA CON EL BINARISMO IMPERANTE EN ESTE ÁMBITO ES NECESARIA PARA CONSEGUIR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO TRANS EN LAS CLASES Y OBTENER LOS BENEFICIOS QUE OFRECE LA EF DE MANERA SEMEJANTE A SUS COMPAÑERXS CISGÉNERO.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN FÍSICA, COLECTIVO TRANS, EXPERIENCIAS, EDUCACIÓN INCLUSIVA

RECEPCIÓN: ABRIL 2022
ACEPTACIÓN: MAYO 2022

INTRODUCCIÓN

La escuela es uno de los contextos de socialización primaria donde ocurren interacciones sociales y en el que menores y adolescentes trans emergen como grupos vulnerables con alto riesgo de sufrir violencia y acoso. El informe realizado por la National Transgender Discrimination Survey indica que el 78% del alumnado de América del Norte que hizo pública sus identidades de género durante la educación primaria y secundaria sufrió algún tipo de acoso, y el 35% de dicho alumnado sufre acoso físico (Grant et al., 2011). Otra encuesta escolar realizada en América del Norte señala que el 87% del alumnado trans (edad 14-20 años) sufrió acoso verbal por sus identidades de género y el 53% fue físicamente atacado por la misma razón (Greytak et al., 2009). En España, algunos estudios realizados recientemente también apuntan a que este es un contexto inseguro para las personas trans. La investigación realizada por Devís-Devís et al. (2017) muestra que el 46,2% de las personas trans participantes sufrieron acoso en el contexto educativo, dato que supera el 25% de acoso señalado por la población general española para primaria, secundaria y la enseñanza universitaria.

A pesar de estos estudios sobre experiencias generales escolares, existe poca investigación enfocada en conocer las experiencias de las personas trans en la asignatura de Educación Física (EF). El trabajo

autobiográfico pionero de Marin (1987) describe sus miedos durante las clases de EF a principios de los años 60 en vestuarios y en actividades como el baloncesto, el potro o escalada de cuerda. Otro estudio realizado en Estados Unidos indica que para 24 de 25 participantes trans, la EF fue la asignatura más negativa durante su educación primaria y secundaria (Fryrear, 1989). Desvertirse y ducharse en el espacio de los vestuarios fue considerado una experiencia traumática.

Algunos estudios cualitativos destacan que la EF resulta especialmente problemática para el alumnado trans por la fuerte influencia del binarismo de género en sus clases (Neari y McBride, 2021; Scraton, 2018). Otros estudios especifican un amplio rango de experiencias negativas sufridas por el alumnado trans en el ámbito escolar como, por ejemplo, la discriminación, el acoso o no merecer atención (Puche et al., 2013; Sausa, 2005). De acuerdo con Mason-Schrock (1996), las personas trans construyen sus identidades de género en EF a través de historias sobre sus interacciones sociales en la asignatura. Las chicas trans, a través de experiencias traumáticas en situaciones donde formaban grupos, no rindieron adecuadamente en el deporte. Para los chicos trans, estas situaciones se relacionaban con episodios de habilidad deportiva pero también de rudeza en las clases. Más recientemente, Sykes (2011) explora las narrativas de 6 estudiantes canadienses que se autoidentifican como trans, queer o intersexual.

La autora describe situaciones de discriminación, marginación y exclusión sufrida durante las clases y en los vestuarios que les llevó a una pérdida de interés por la asignatura. Detrás de estos ambientes, se encuentran discursos binarios de género sobre los cuerpos, la organización curricular de la asignatura y los espacios. Johnson et al. (2014) también muestran las dificultades que tiene el alumnado trans para manejar sus géneros en situaciones escolares diarias permeadas por el sexismo y el heterosexismo.

Otras investigaciones, por su parte, visibilizan estrategias utilizadas por el alumnado para superar situaciones y ambientes transfóbicos. Por ejemplo, Singh (2013) indaga en las estrategias de resiliencia que jóvenes trans utilizan para responder a los prejuicios que sufren en su vida diaria, incluidas también las que se producen en los centros educativos. Wyss (2004), por su parte, muestra que las personas trans utilizan estrategias de evitación y supervivencia ante situaciones de violencia, entre las que se encuentran no hacer públicas sus identidades o transformar sus cuerpos para adaptarse al binarismo de género, tal y como apuntan también Pereira-García et al (2021).

A pesar del bien social que posibilita la EF, diferentes autorxs coinciden en señalar que esta asignatura reproduce las desigualdades existentes en la sociedad, perjudicando gravemente al colectivo trans (Azzarito y Solmon, 2009). Además, no hay otra asignatura escolar en la que el cuerpo sea tan expuesto y en la que uno mismo sea más dependiente de las reacciones de los “otros” cuerpos (Fagrell, Larsson y Redelius, 2012). Por ello, son necesarias más investigaciones que se centren en conocer las experiencias de las personas trans y en particular en el contexto español. Sykes (2011) destaca la utilidad de estos estudios para ayudar a superar la imaginación transfóbica que permea de forma global la asignatura, afectando al modo en que el profesorado organiza las clases y selecciona el contenido curricular. Además, este tipo de imaginación influye en cómo son socialmente valorados los movimientos corporales del alumnado, cómo se relacionan durante las clases y cómo se construyen socialmente sus subjetividades.

Así, el propósito de este artículo es recoger las memorias e impresiones de un grupo de personas trans adultas sobre sus experiencias en EF durante la educación secundaria. De esta manera podremos identificar problemas y potenciales soluciones para favorecer la inclusión del colectivo trans, habitualmente invisible, y que pueda disfrutar del bien social de la EF.

MARCO TEÓRICO

El concepto de ‘heteronormatividad’ es útil para aproximarnos a las experiencias que presentan las personas trans en el ámbito educativo. Warner (1993) inicialmente acuñó este término para conceptualizar la manera en que la sociedad es organizada de acuerdo al binarismo normalidad heterosexual/ marginalidad homosexual. Desde entonces, el significado de dicho concepto se ha extendido para referirse a un amplio rango de categorías binarias relacionadas con el sexo, el género y la sexualidad que estructura las realidades a través de una lógica binaria.

A partir de los años 90, las teorías queer y post-feministas han analizado el binarismo de género y sus implicaciones en la reconstrucción de las identidades de género, reconociendo el poder que dicha heteronormatividad presenta a la hora de establecer jerarquías entre ambas polaridades (Schneider, 2013)

Así, desde el prisma de la heteronormatividad, quienes son hombres, blancos y heterosexuales son privilegiados sobre las mujeres, las personas negras y homosexuales, definidas como opuestas. Además, dichas categorías se esencializan y se les otorga una serie de cualidades fijas. Por ejemplo, mientras que los hombres son socialmente definidos como agresivos y racionales, las mujeres son construidas como emocionales y débiles. La heteronormatividad, institucionalizada y enraizada en las estructuras de poder produce estas diferencias que no son reales (Butler, 1990).

En un mundo heteronormativo, las personas trans y todas aquellas que no se ajustan al modelo de género binario se convierten en una auténtica amenaza

para este modelo al abrir múltiples posibilidades de creación de nuevos discursos de género (Schilt y Westbrook, 2009; Pérez-Samaniego et al., 2016). Al mismo tiempo, estas personas son consideradas como abyectas por ocupar unos cuerpos inimaginables y sufren violencia por ello. Además, la variedad de identidades de género que engloba el paraguas “trans”, deja entrever que podrían surgir potencialmente diferentes discriminaciones sociales dentro del grupo. Hombres y mujeres trans no sufren el mismo nivel de opresión y discriminación. Frecuentemente, las mujeres trans sufren mayores situaciones de acoso que los hombres trans (Factor y Rothblum, 2007; Devís-Devís et al., 2017) y también estas se encuentran inmersas en una sociedad que distingue formas hegemónicas y subordinadas de feminidad. Por ejemplo, las mujeres trans con cuerpos más feminizados son mejor aceptadas que aquellas con cuerpos más andróginos (Elling-Machartzki, 2017). Consideraciones similares deben tenerse en cuenta cuando las identidades de género se entrelazan con otras identidades sociales como la edad, la etnia o la discapacidad, entre otras.

Los centros educativos son instituciones donde se producen procesos de construcción de género que con frecuencia reproducen la heteronormatividad y, por lo tanto, dichos centros juegan un rol esencial en la perpetuación de dualismos que dificultan el desarrollo y el bienestar del alumnado trans. En estos centros, la asignatura de EF se convierte en un contexto especialmente sensible para las personas trans pues sus cuerpos, apariencia, movimientos, habilidades y disposiciones corporales son visiblemente expuestos a prácticas y creencias heteronormativas. Tradicionalmente, las clases de EF han sido espacios muy atravesados por el género. Esta asignatura se ha orientado con frecuencia hacia el sector masculino provocando un efecto adverso. Desde esta perspectiva, la EF es un problema para muchas niñas, ya que no suscita ni interés ni entusiasmo y, por ello, impide la participación en actividades físicas y deportivas dentro y fuera de la escuela. Numerosos estudios exploran las dificultades, la falta de interés y el rechazo que presentan las chicas para participar

en estas sesiones y desvelan las desigualdades de género subyacentes en la asignatura, donde se (re)producen y normalizan las diferencias entre hombres y mujeres y entre aquello que es definido como femenino y masculino (Soler, 2014; Sykes, 2011; With-Nielsen y Pfister, 2011). Tischler y Mc Caughtry (2011) exploran cómo, en la asignatura de EF, la perspectiva de la masculinidad hegemónica afecta de manera negativa a aquellas masculinidades que no cumplen con dichos estándares y son desacreditadas dentro de la forma dominante, marginando a aquellos niños que no se comportan de tal forma. Del mismo modo, los rasgos homosexuales son rechazados respecto a los que se consideran heterosexuales (Clarke, 2006). Por tanto, lxs niñas que no siguen los estándares definidos socialmente encuentran dificultades para ubicarse dentro de su grupo de iguales.

La heteronormatividad imperante en EF es clave para contextualizar las experiencias que tienen las personas trans en esta asignatura. A pesar de que cada vez existe una mayor visibilización del colectivo en estos espacios y una mayor preocupación por su inclusión, también desde políticas educativas, lo cierto es que se desconocen las experiencias que tiene dicho alumnado en la asignatura. Conocer estas experiencias es esencial para poder crear normativas y prácticas educativas que favorezcan el disfrute y bienestar del alumnado trans en el contexto español.

METODOLOGÍA

Se realizaron 43 entrevistas semidirigidas a personas trans (transexuales y transgéneros) en el marco del Proyecto “Educación Física, Deporte y Transgénero: el ejercicio físico en la (re)construcción y transición de las identidades transexuales y transgeneristas” (DEP2011-28190). Para la realización de este trabajo, el equipo de investigación seleccionó nueve entrevistas por consenso, atendiendo a los criterios siguientes:

- a) La búsqueda de un equilibrio en cuanto al género autodefinido de lxs participantes (cuatro hombres y cinco mujeres trans).

- b) Las personas participantes debían haberse formado en el sistema educativo escolar español.
- c) Amplia variabilidad de edad (entre 23 y 62 años).
- d) La riqueza de la información aportada en las entrevistas.
- e) La publicidad de sus identidades de género no debió realizarse durante su etapa escolar.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas con una grabadora de audio y fueron realizadas en lugares de confianza elegidos por las personas entrevistadas, tales como cafeterías, parques o sus propios hogares. Una vez transcritas las analizaron dos personas del equipo con la ayuda del programa Nvivo, versión 10.

Posteriormente, el resultado del análisis se discutió en el seno del equipo. Como el propósito del estudio era explorar las experiencias de un grupo de personas trans, utilizamos un análisis temático, es decir, la identificación de temas comunes, fruto del proceso inductivo de obtención de categorías. Esta forma de análisis es particularmente adecuada para realizar una interpretación de datos que refleje experiencias heterogéneas sobre realidades similares. El análisis temático permite aproximarse a las historias de las personas trans mostrando matices y complejidades y es recomendada además para aproximarse a realidades desconocidas o temas poco investigados (Braun y Clarke 2006; Braun et al., 2016; Hsieh y Shannon, 2005; Vaismoradi et al., 2013). La forma elegida de representación de los datos es el relato realista.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para realizar esta investigación cualitativa, se tuvo en cuenta la aproximación ética planteada por Tracy (2010). De acuerdo con esta autora, dicha aproximación no debe realizarse de manera sistemática, sino que debe atenderse a diferentes consideraciones éticas que surgen en diferentes etapas del proceso de investigación y que clasifica como ética procesual, situacional, relacional y de salida.

La ética procesual hace referencia a consideraciones éticas generales marcadas por las instituciones. En este sentido, esta investigación se sometió al Comité Ético de la Universitat de València, la cual aprobó el diseño del proyecto por ser respetuoso con los derechos humanos fundamentales de las personas participantes en el estudio. También facilitamos a estas personas un consentimiento informado donde se recogía información relevante del proyecto de investigación, así como riesgos y beneficios de su participación. Todas las personas firmaron dicho consentimiento y durante la grabación de las entrevistas se les volvió informar de sus derechos y el carácter voluntario y anónimo de la investigación. Se les recordó que no estaban obligadas a contestar a todas las preguntas realizadas durante la entrevista y que podían abandonar esta en cualquier momento. De acuerdo con Sparkes y Smith (2013), estas recomendaciones institucionales son necesarias, pero no son suficientes, para garantizar una investigación ética. Durante la investigación surgen lo que Tracy (2010) denominó como ética situacional, dilemas que emergen durante el trabajo de campo y muchas de las cuales son impredecibles. En concreto, la investigación con personas trans requiere tener en cuenta la variedad de identidades de género existentes, no uniformar sus experiencias, utilizar un lenguaje inclusivo y no plantear sus procesos de transición como lineales o con una inequívoca trayectoria.

La investigación también requirió tener en cuenta la ética relacional que alude a las acciones directas que realizan las personas investigadoras durante el trabajo de campo con el fin de no perjudicar o crear daños innecesarios a las personas entrevistadas. Con este fin, cuando se valoraron que algunas preguntas delicadas podían ser particularmente hirientes o dañinas para las personas trans entrevistadas, se optó por no formularlas. Esto ocurrió especialmente con participantes que estaban teniendo procesos duros de aceptación de sus propias identidades de género o con una alta presión social.

Por último, la ética de salida hace referencia a la fase posterior a la recogida de datos y hasta la publicación de los resultados. Una vez transcritas las

entrevistas, se les envió para que pudieran añadir, eliminar o matizar lo que considerasen necesario. También se compartieron con colectivos LGTB algunas publicaciones realizadas como muestra del compromiso con este colectivo.

RESULTADOS

Relaciones sociales en el entorno escolar

Por lo general, las relaciones sociales que lxs participantes de este estudio han tenido durante su etapa educativa no son muy ricas, caracterizándose por la soledad. Estas situaciones se producen especialmente con la llegada de la pubertad. Llurena, Carolina y Carlos, afirman que en el colegio, cuando eran más pequeñxs, se sentían integradx en el grupo de menores correspondiente a su identidad de género. Pero esa aceptación no duró mucho. Llurena explica que ese cambio se debió a una mayor concienciación de las diferencias sexuales:

En esa época ya habían pasado los 9 años y ya tenía claro que me habían definido como hombre y que eso implicaba ciertas cosas de diferencia.

Cuando se produce esa segregación surgen sentimientos de soledad y aislamiento. Estos sentimientos, por una parte, eran originados por la ausencia de un sentido de pertenencia hacia el alumnado de su mismo sexo biológico, con el que socialmente debían identificarse. Lucas afirma, “siempre fui un poco distante” y Carolina también hace referencia a estas dificultades cuando comenta, “yo no me sentía parte del grupo, ni el grupo realmente me sentía como una más, porque no lo era”. Para unxs, esa segregación les obligaba a permanecer junto a un grupo no deseado y para otrxs, que intentaron relacionarse con el grupo al que se sentían pertenecer, dicha segregación les condujo a vivir situaciones de marginación por no cumplir con las normas de género socialmente aceptadas, como señala Antonio:

Sí, porque las niñas me discriminaban más que los niños, sí. Porque mi comportamiento

era tremendamente masculino, entonces me decían cosas como “las niñas no escupen” o yo era bastante agresiva entre comillas (...). Y nada era un poco una situación... pues me sentía muy solo

Desde el momento en que su ruptura con las normas de género es percibida por su grupo de iguales, sufren de forma sistemática exclusión y violencia verbal, física y psicológica (Puche et al., 2012). Estas experiencias de rechazo y aislamiento eran bastante comunes durante el periodo de escolarización de las personas entrevistadas y se intensificaban durante los recreos y las clases de EF, entornos donde había mayor interacción entre el alumnado y emergían más espontáneamente las relaciones sexistas (Soler, 2014). Como apunta Lucas:

me sentía un poco solo en el sentido... Sobre todo [en] asignaturas así como Educación Física o cosas que necesitas hacer grupos... ‘mierda, y ahora qué hago’, me quedaba un poco colgado...

Las actividades y su separación por sexos

En las entrevistas, muchas de las personas participantes mencionaban los deportes como el único o el tipo predominante de actividades realizadas en las clases, lo que refleja la deportivización de la EF durante las últimas décadas (Taboas y Rey, 2009). Sólo unxs pocxs recuerdan haber realizado actividades de expresión y danza o actividades en la naturaleza. Sin embargo, prácticamente la totalidad menciona experiencias y situaciones relativas a la separación sexual de la escuela y de las actividades físico-deportivas en las clases de EF. Así lo expresa Jorge:

(E)ra un colegio mixto pero siempre nos tenían separados y para hacer la Educación Física después...los niños se ponían a jugar a fútbol, y las niñas se ponían a jugar a la cogida o a los elásticos

Como nos indican lxs participantes, se diferenciaban actividades físico-deportivas para chicos y chicas. El

fútbol, especialmente, y otras actividades atléticas como correr o lanzar eran las de los chicos y la goma, el balón prisionero, el voleibol, la comba o la gimnasia rítmica eran las actividades de las chicas, según los centros. Esta división se asumía de forma ‘natural’, tanto en las clases de EF como en los recreos y reflejaba la heteronormatividad imperante en las sociedades occidentales que perjudicaba especialmente a quienes no cumplían ese modelo. A Lucas, por ejemplo, le desesperaba que el profesorado dejara el baile para las chicas y el deporte para los chicos:

Hubo una [profesora], que [...] le dio por hacer las cosas éstas de bailar, de batukas [...] Y yo [estaba] fatal... claro, yo pensaba, ‘pero ¿por qué? O sea, ¿por qué me están separando a los tíos que se van a hacer fútbol, básquet, bádminton, tenis... lo que les dé la gana, y las tías tenemos que estar aquí pringando haciendo un baile de mierda que no le importa a nadie?’.

Cuando el alumnado trans se negaba a participar en determinadas actividades, el profesorado recurría a la autoridad o cedía, según los casos. En alguna ocasión se producía un ninguneo por parte del profesorado que, curiosamente, les permitía sobrevivir en un entorno hostil. Con estas palabras lo cuenta Verónica:

yo creo que él se daba cuenta de quien valía para una cosa y lo seleccionaba para que siguiera ¿no?, y aunque no... pues tampoco nos obligaban [a hacer una actividad]

La división de las actividades por sexos estaba tan asumida en el entorno escolar que, tanto el alumnado de clase como el profesorado, mantenían cierta complicidad por mantener el *status quo*, incluso en situaciones delicadas para la integridad física de lxs estudiantes. Así lo refleja Carlos:

en mi caso los profesores veían que me estaban pegando en el recreo [...] No hacían absolutamente nada y se lavaban las manos. Yo era el culpable de todo por lo visto, porque era el que quería jugar al fútbol y claro, [...] era yo, ‘la única chica’ que quería jugar al fútbol.

Así, en las rutinas diarias de la asignatura se falla en el reconocimiento de la multiplicidad de género y la inclusión (Caudwell, 2014; Franco, 2016). Únicamente cuando el profesorado permitía la realización de actividades mixtas, surgían en algunas ocasiones nuevas posibilidades para la participación de personas trans, como comenta Lucas:

Por ejemplo, si [...] se hacían bailes conjuntos, allí pringábamos todos... [Pero si] faltan niños... (risas)[...] Yo siempre decía ‘yo, yo, yo me visto de niño, no pasa nada. No tengo ningún problema en vestirme de niño’.

Como se aprecia en el fragmento de la entrevista, esto ocurría especialmente en actividades no deportivas. En este caso, en concreto a través del baile se pueden producir nuevas relaciones y que el alumnado se abra a nuevas identificaciones que contravengan los valores tradicionales binarios heteronormativos (Pereira-García et al., 2022)

Las actitudes hacia la asignatura y el acoso

Muchxs de lxs informantes de este estudio manifiestan actitudes negativas o ambivalentes hacia las clases de EF. Ellas, como muchas mujeres en este ámbito, tendían a subestimar sus capacidades físicas (Young, 2005) y, especialmente, asociaban dichas actitudes a la incompetencia motriz en las actividades físicas:

era una pequeña frustración porque me sentía más distinta aún que en otros contextos, más débil... yo nunca he sido una persona especialmente fuerte o que destacara en eso, mientras sí lo era en otros ámbitos (Carolina)

saltar el potro, eso sí que me daba miedo, había que dar un salto en...no sé cómo se llama, que empuja... y entonces me daba miedo. El profesor una vez sí que me dijo “venga, venga, tienes que intentarlo” y yo no pude, me quedé arriba y parece que me frustró un poco, me frustró un poco no poder hacerlo, pero no, aparte de eso no... y subir las cuerdas, eso de subir al techo, tampoco era capaz, la verdad (Verónica)

No las hacía porque no, no las hacía por eso, por miedo, no sé, era algo...no me sentía capaz [...] te obligaban ¿no? “Porque tienes que participar, porque tal...” y siempre me negaba (Rosa)

Para otrxs, la discriminación percibida por ser elegidx siempre en último lugar en la formación de equipos se encuentra detrás de algunas actitudes negativas hacia la asignatura. Carlos decía que le elegían siempre después de todos los chicos y antes que las chicas, mientras que Carolina, que se sentía poco competente en las actividades, vivía así ser elegida de las últimas:

cuando ves que eligen a todos en los equipos y que nadie te quiere (sonríe), es una situación un poco extraña y más si en otro contexto, una hora antes, en otra asignatura eres una persona que destaca

Además, en la asignatura de EF se propician situaciones donde el control del profesorado es menor, lo que favorece el acoso verbal, tal y como indican Symons et al. (2010). De hecho, algunxs participantes señalaron tener experiencias de acoso y discriminación cuando el profesorado no tenía el control total de la clase e incluso a veces fuera de las clases:

En mi caso no tengo excesivos buenos recuerdos con la clase de educación física, por el tema no tanto del deporte que hiciese, sino que como eran situaciones donde determinados chavales aprovechaban para meterse conmigo pues terminabas por no querer hacer una actividad (Gloria)

en segundo curso o por ahí, había un chico que la tomó conmigo y empezó a insultarme y salíamos del colegio y me seguía, me insultaba (Raquel)

En otros casos, esas actitudes negativas se asociaban a un cierto rechazo por el contacto físico que suponen las prácticas físicas. Para Llurena, “el contacto físico me daba mucha cosa”. En este sentido, Lucas relata

había mucho contacto, digamos, los típicos ejercicios ‘pues cógete con otro compañero y haces no sé qué...’. Vale, pues ya no me gustaba porque era contacto. Y claro... como no me sentía bien con mi cuerpo, mucho menos que alguien me tocara.

Por el contrario, algunas de las personas entrevistadas manifiestan actitudes positivas hacia la asignatura, pero siempre con un regusto amargo. Como señala Carlos:

Era mi [asignatura] favorita, pero al mismo tiempo... a ver, yo me sentía rechazado por los compañeros porque siempre les ganaba a todos.

Vestuarios: Un espacio sexuado

Los espacios más problemáticos de los que hablan nuestros participantes, en el ámbito escolar y en concreto en el área de EF, son los baños y vestuarios, es decir, los espacios sexuados. En sus discursos se percibe cómo el uso de vestuarios diferenciados por sexos es normalizado y reproducido por el alumnado y profesorado. Se aprecia que cuando las identidades de género no se corresponden con el sexo asignado al nacer, surge el conflicto y la incomodidad, como apuntan otrxs autorxs (Puche et al., 2012). La mayoría de participantes recuerdan negativamente el uso de los vestuarios, siendo momentos de máximo nerviosismo y vergüenza:

Sí que entraba más de una vez, pero me sentía muy nervioso en el de chicas. Y en el de chicos tampoco entrabas porque como no.... tu nombre era tal, pues no entrabas. Entonces me sentía súper nervioso en el vestuario de chicas, es una tensión tremenda, sí (Antonio)

Ante esta tensión percibida, se producía una búsqueda de estrategias por parte de lxs participantes, algunxs se cambiaban cuando no había nadie, antes o después que sus compañerxs. Otrxs, como Jorge, directamente ponían excusas para no entrar, “no traje la ropa de cambio, o me despisté...”, o Verónica, que procuraba no desnudarse del todo, “yo siempre el pantaloncito corto no me

lo quitaba, me daba vergüenza, me quitaba la camiseta o lo que fuera y me iba directamente hacia la calle”. Estas experiencias negativas vividas en los vestuarios, cuando además van acompañadas de discriminación o exclusión pueden producir en el alumnado una pérdida total del interés hacia la asignatura de EF e impedir su desarrollo educativo y social (Sykes, 2011).

COMENTARIOS FINALES

Conocer las experiencias y percepciones que han tenido las personas trans en la asignatura de EF permite visibilizar una realidad todavía escondida en el contexto educativo e identificar ciertos problemas y dificultades, proporcionando así información crucial para mejorar la situación que vive este colectivo y establecer estrategias y políticas educativas y sociales que favorezcan su participación e inclusión en las clases.

Los resultados resaltan la fuerte segregación sexual que impera en las clases de EF y que es asumida como ‘normal’ por la comunidad educativa, tanto por la mayor parte del profesorado como por la del alumnado. Entre el alumnado trans emergían sentimientos de frustración, desagrado y desmotivación cuando realizaban actividades fuertemente divididas por sexo, ya que no encajaban sus cuerpos con la visión sexo-género-deseo dominante y obligatoria, tal como describe Butler (1993). Según el género, los chicos trans mostraban mayor interés y destreza por las actividades desarrolladas en la asignatura que las chicas trans, las cuales manifestaban desinterés, frustración y escasa habilidad. La perspectiva de la masculinidad hegemónica que tradicionalmente ha dominado en el deporte y en la propia asignatura, provoca la reproducción y normalización de las diferencias entre hombres y mujeres y entre lo que se define como femenino y masculino (Sykes, 2011).

Como Halberstam (2005) apunta, las personas trans se enfrentan a múltiples exclusiones, tanto en el deporte como en la EF, las cuales implican un rechazo del cuerpo y la abyección

de participantes trans. Esta abyección es evidente a nivel institucional y político, así como en las interacciones individuales entre el alumnado. Según nuestros resultados, el hecho de que la mayoría de las clases de EF se desarrollen en un entorno donde –ya sea en un gimnasio o en el patio del colegio– se produzca mayor interacción entre lxs estudiantes, facilita la discriminación y el acoso del alumnado trans. Estos problemas surgen como resultado de una falta de comprensión y conocimiento sobre la diversidad de identidades de género y, en particular, sobre las personas trans (Symons et al., 2010; Sykes, 2011). Esta ignorancia conlleva una serie de prejuicios que dificultan la participación de este colectivo en las clases.

Al igual que en otros estudios (Caudwell, 2014; Sykes, 2011), el vestuario fue el espacio más problemático para nuestros participantes. Su uso les provocaba momentos de máximo nerviosismo y vergüenza. Las excusas, el menor esfuerzo y hacer uso de estos espacios antes o después que el resto, eran algunas de las estrategias utilizadas para evitar el uso compartido con sus compañeros y compañeras. Ofrecerles facilidades en estos espacios que atiendan sus necesidades, creando baños y vestuarios neutros, con cabinas individuales, son algunas de las sugerencias que, por ejemplo, las personas trans recomiendan para mejorar los campus en las universidades de USA (Seelman, 2014).

Ante los resultados extraídos y conociendo las experiencias negativas que sufre este colectivo en el ámbito escolar y durante las clases de EF, se torna necesaria una reflexión crítica por parte de toda la comunidad educativa para que se adopten medidas que eviten la frustración y desamparo de este alumnado y facilitar su pleno desarrollo personal. Especialmente, se requiere la necesidad de cambiar la formación del profesorado de EF para que tenga las herramientas y experiencias necesarias en la consecución de este cambio, y adquiera la sensibilización para detectar y actuar ante estas situaciones, así como mejorar la calidad y eficacia de todo el sistema educativo a través de la apuesta por una educación inclusiva y en

diversidad. Como afirman Azzarito y Katzew (2010), para fomentar una nueva cultura de género es crucial reconocer la fluidez de las identidades, las cuales están interconectadas con las feminidades y masculinidades, y que toman forma a través de la práctica física

Respecto a las limitaciones de este estudio, es importante señalar que ningunx de lxs participantes de esta investigación habían realizado el proceso de transición durante su etapa escolar y, por tanto, no estaban viviendo con el género deseado. En un futuro, sería interesante conocer las experiencias de personas trans que hayan hecho el tránsito durante su etapa educativa, y así establecer si las experiencias durante las clases de EF varían o no respecto a quienes no hicieron públicas sus identidades de género en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azzarito, L., y Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), 173–191 doi:10.1123/jtpe.28.2.173
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V., y Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 191–206). Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Caudwell, J. (2009). Queer-in the sociology of sport. En N. Giffney y M. O'Rourke (Eds.) *The Ashgate Research Companion to queer theory* (pp. 219–236). Ashgate Publishing
- Caudwell, J. (2014). [Transgender] Young Men: Gendered Subjectivities and the Physically Active Body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>
- Clarke, G. (1998). Queering the pitch and coming out to play: Lesbians in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 3(2), 145–160. doi:10.1080/1357332980030202
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Aprendizaje, 123. Visor.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239–255. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>.
- Elling-Machartzki, A. (2017). Extraordinary Body-self Narratives: Sport and Physical Activity in the Lives of Transgender People. *Leisure Studies*, 36(2), 256–268.
- Factor, R. J., y Rothblum, E.D. (2008). A Study of Transgender Adults and Their Nontransgender Siblings on Demographic Characteristics, Social Support, and Experience of Violence. *Journal of LGBT Health Research*, 3(3), 11–30.
- Fagrell, B., H. Larsson, & K. Redelius. (2012). The Game Within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101–118.
- Franco, N. (2016). *A Educação Física como Território de Demarcação dos Gêneros Possíveis: Vivências Escolares de Pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros*. *Motrivivência*, 28(47), 47–66.
- Fryrear, V. L. (1989). *Transsexual Students in the Classroom: Implications for Teachers, Counselors and Administrators*. ED.D. thesis, Seattle University, Dissertation Abstracts International, Vol. 50-10B, 4794
- Grant, J. M., Mottet, L.A., Tanis, J.T., Harrison, J., Herman, J.L., y M. Keisling. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., y Diaz, E. M. (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network.

- Haynes, F. (2001). Introduction. En F. Haynes & T. McKenna (Eds.). *Unseen genders: Beyond the binaries* (pp. 1-16). Peter Lang
- Hsieh, H., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*, 1277-1288.
- Johnson, C. W., Singh, A.A., y Gonzalez, M. (2014). It's Complicated? Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School. *Journal of Homosexuality, 61*(3), 419-434
- King, S. (2008). What's queer about (queer) sport sociology now?. *Sociology of Sport Journal, 25*(4), 419-442.
- Marin, M. (1987). *Le Saut de l'Ange*. Fixot.
- Mason-Schrock, D. (1996). Transsexuals' Narrative Construction of the "True Self". *Social Psychology Quarterly, 59*(3), 176-179
- Neary, A., y McBride, R.S. (2021). Beyond inclusion: trans and gender diverse young people's experiences of PE and school sport. *Sport, Education and Society*. DOI: 10.1080/13573322.2021.2017272
- Pereira-García, S., Devis-Devis, J., López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., Sparkes, A. C., y Pérez-Samaniego, V. (2021). Exploring Trans People's Narratives of Transition: Negotiation of Gendered Bodies in Physical Activity and Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 9854. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18189854>
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., y Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education, 41*(1), 99-109.
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., y Devis-Devis, J. (2016). Abjection and Alterity in the Imagining of Transgender in Physical Education and Sport: A Pedagogical Approach in Higher Education. *Sport, Education and Society, 21*(7), 985-1002.
- Puche, L., Moreno, E., & Pichardo, J.I. (2013). Adolescentes Transexuales en la Escuela. Aproximación Cualitativa y Propuestas de Intervención desde la Perspectiva Antropológica. En O. Moreno & L. Puche (Eds.), *Transexualidad, Adolescentes y Educación: Miradas Multidisciplinares*(pp. 189-265). Egales
- Ruíz Pérez, J. M. (2000). Aprender a ser incompetente en Educación Física: Un enfoque psicosocial. *Apunts: Educación Física y Deportes, 60*, 20-25.
- Sausa, L. A. (2005). Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education, 3*(1), 15-28.
- Schilt, K., y Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: 'Gender Normals,' Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender and Society, 23*(4), 440-464.
- Schneider, B. (2013). Heteronormativity and Queerness in Transnational Heterosexual Salsa Communities. *Discourse and Society, 24*(5), 553-571.
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society, 23*(7), 638- 651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Singh, A. A. (2013). *Transgender Youth of Color and Resilience: Negotiating Oppression and Finding Support*. *Sex Roles, 68*, 690-702.
- Soler, S. (2014). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación: Culture and Education, 21*(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253
- Sparkes, A., y Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health. From process to product*. Routledge.
- Sykes, H. (2011). *Queer Bodies. Sexualities, genders and fatness in physical education*. Peter Lang.
- Symons, C; Sbaraglia, M., Hillier, L., y Mitchell, A. (2010). *The Sports experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) people in Victoria*. Institute of Sport, Exercise

- and Activity Living (ISEAL) y the School of Sport and Exercise at Victoria University. Recuperado de <http://goo.gl/hSuGL>
- Taboas, M.I. y Rey, A. (2009). La deportivización del curriculum de educación física en las imágenes de los libros de texto de la ESO. *Kronos: enseñanza de la actividad física y el deporte*, 16(8), 71-74.
- Tischler, A., y N. McCaughy. (2011). PE Is Not for Me: When Boys' Masculinities Are Threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight "Big-Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., y Bondas, T. (2012). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Science*, 15, 398-405.
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. University of Minnesota Press.
- With-Nielsen, N., y Pfister, G. U. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. doi: 10.1080/13573322.2011.601145
- Wyss, S. (2004). 'This Was My Hell': The Violence Experienced by Gender Non-conforming Youth in US High Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 709-730