



**Discursos respecto de niñez trans de profesores de educación  
básica, actualmente en ejercicio en establecimientos  
educacionales del Gran Santiago**

Nombre de autoras: Paula Aravena G. y Nicole Jorquera D.

Nombre profesora guía: Dra. © Javiera Sierralta Uva

Artículo académico para optar al grado de Licenciada en Psicología y título de Psicóloga

Santiago, 2023

**TABLA DE CONTENIDOS**

<b>1. INTRODUCCIÓN/PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>3</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL</b>	<b>13</b>
<b>3. MÉTODO</b>	<b>20</b>
3.1 Diseño de investigación.....	20
3.2 Participantes.....	21
3.3 Estrategia de producción de información.....	21
3.4 Aspectos éticos del proyecto.....	26
<b>4. ANÁLISIS Y PRINCIPALES RESULTADOS</b>	<b>26</b>
4.1 Caracterización de lxs sujetxs.....	26
4.1.1 Características socio demográficas.....	26
4.1.2 Educación y trabajo.....	27
4.1.3 Familia.....	27
4.1.4 Sexualidades.....	28
4.2 Identificación de los relatos respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago.....	28
4.3 Descripción de los significados respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago.....	41
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>44</b>
<b>6. REFLEXIONES FINALES</b>	<b>46</b>
<b>7. REFERENCIAS</b>	<b>47</b>

## RESUMEN

El presente artículo de investigación explora en los discursos respecto de niñez trans por parte de profesores de educación básica, quienes se encuentran actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago. Nos propusimos caracterizar a seis profesorxs de educación básica, identificar sus relatos respecto de niñez trans y describir los significados que emanan de estos relatos.

**Palabras claves:** *Niñez trans, profesores, escuela, relatos, significados.*

**NOTA:** Este artículo ha sido realizado con lenguaje inclusivo.

## 1. INTRODUCCIÓN/PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación buscó adentrarse en los razonamientos, ideas, representaciones y/o especulaciones que los educadores de enseñanza básica declaran acerca de la niñez trans. En un contexto país en el cual, pese a la normativa vigente, los espacios educativos se emplazan sin proporcionar aún la comprensión, seguridad y el debido resguardo de sus derechos a estudiantes que presenten subjetividades más allá de lo que dicta el patriarcal y adultocentrado sentido común imperante, aquellas niñeces que construyen su identidad de género desmarcándose de la cisheteronormatividad, de acuerdo con las diversas posibilidades de ser y existir en el mundo.

Para englobar el estado de la investigación que se ha desarrollado en los últimos años en torno a la temática, a continuación, se comentan algunos estudios realizados tanto a nivel empírico como teórico, que exponen los términos en que actualmente se está llevando la discusión en este ámbito.

Ahora bien, en relación a las investigaciones realizadas en torno a la temática, podemos ver que fuera de América Latina, desde España por ejemplo, las investigadoras españolas Elena María Gallardo y María Espinosa (2019) se enfocaron en conocer la creatividad de lxs niñxs y adolescentes trans para representar el sistema sexo-género a partir de su subjetividad y asimismo, colocaron en evidencia las diferentes expresiones de violencia que ellxs experimentan en sus cuerpos al no responder al género cis asignado en su nacimiento. Epistemológica y metodológicamente las investigadoras se posicionan desde el feminismo, observando a la niñez y adolescencia mediante una estrategia cualitativa en el estudio de casos. Ocuparon para ello las técnicas de entrevista en profundidad y las redacciones aplicadas a cinco niñxs trans de edades comprendidas entre los nueve y dieciséis años, pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Un estudio que cobra gran relevancia a la hora de comprender la lógica de construcción del género y cómo vivencian este proceso algunxs representantes de las niñeces trans, resintiendo formas manifiestas de violencia en sus cuerpos. Las autoras finalmente subrayan que la clasificación y el término "transexualidad" opera categorizando, clasificando y homogenizando a un colectivo que es diverso, el cual responde a un proceso de 'edificación' (o construcción) y que, por lo mismo, puede variar. Así pues, proponen que a lxs niñxs se les debe acompañar desde una mirada no adultocéntrica y cuidadosa, respetando sus propios tiempos para transitar.

De este estudio resulta muy valiosa la recolección de las voces de lxs niñxs, quienes desde sus prácticas y discursos reflexionan sobre su proceso de construcción de la propia

identidad, conviniendo que se trata de algo que es flexible y que forma parte de su ser, lejos de ser algo impuesto biológicamente.

Ya en Hispanoamérica, Margarita Francia-Martínez, Caleb Esteban y Zahira Lespier, el año 2017, desde San Juan de Puerto Rico, se trazaron el objetivo de examinar las actitudes, los conocimientos y la distancia social de una muestra de psicólogos y estudiantes de psicología hacia la comunidad trans. Para ello, realizaron un estudio exploratorio descriptivo, con una muestra de 233 participantes incorporados por disponibilidad, utilizando ANOVA, Pruebas T y correlación de Pearson para el análisis de las variables y los resultados. Luego de examinar la muestra, las conclusiones a las que llegaron son bastante sugerentes, dado que, pudieron establecer una relación directa entre mayor asistencia a servicios religiosos y niveles de prejuicio hacia las personas trans, en concordancia con otros estudios que han abordado esta temática y que han descubierto que creencias religiosas fundamentalistas y tradicionales se vinculan con una tendencia a estigmatizar y a rechazar.

Es considerable para la disciplina (de la Psicología) el llamamiento que hacen lxs investigadorxs a realizar más exploraciones al respecto, recalcando la necesidad de una mayor capacitación para lxs estudiantes y formación continua para lxs psicólogos, de modo tal que les permita conocer y ocuparse de manera sensible y competente, persiguiendo por sobre todo el bienestar de la comunidad trans.

Recientemente, al otro lado de la cordillera, Marcela Parra, Carlos Fushimi y Marcela Allaria el año 2021 y en el actual contexto de pandemia, realizaron el Relevamiento de Infancias y Adolescencias Trans (RIAT). Estudio que tuvo por objetivo producir conocimiento situado para las provincias argentinas de Río Negro y Neuquén, como insumo, en pos de la elaboración de políticas públicas encaminadas al logro de una sociedad garante de derechos a la multiplicidad de formas de ser y de existir, que propicie la reducción de las desigualdades. Así, desde un enfoque cuali-cuantitativo, mediante distintas instancias colaborativas y reuniones virtuales, difundieron el Cuestionario de Relevamiento de Infancias y Adolescencias Trans a veinticuatro organizaciones sociales y organismos estatales, para aplicarlo a un listado de familias/personas a cargo de niñxs/adolescentes trans. El artículo presentó el RIAT en torno a seis ejes temáticos: identidad, afectos, educación, salud, acompañamiento estatal y social, y rectificación de documentos, como una producción de conocimiento participativo y colaborativo que persigue la generación de políticas públicas situadas y posicionadas desde un enfoque de Derechos Humanos. Lxs investigadorxs enfatizan que la tarea de sensibilizar y de visibilizar está unida a una perspectiva de derechos humanos, desde la cual urge reconocer el derecho de todxs a la propia identidad y autodeterminación.

Ubican de un modo esencial el ineludible cuestionamiento al sentido común que impera, el cual se posiciona bajo lógicas culturales coloniales, patriarcales y adultocéntricas que invalidan las otredades.

A nivel nacional y tomando como referencia la niñez y adolescencia institucionalizada, el año recién pasado se publicó una investigación que tuvo por objetivo "Conocer la forma en que se orienta la praxis disciplinar de trabajadores/as sociales, en la intervención social con niñez y adolescencia trans institucionalizada, en el Servicio Nacional de Menores (centros directos y/o colaboradores)" (Canales y Ramírez, 2021, p. 9). Las autoras de basaron en la teoría de la interseccionalidad y extrajeron información desde una metodología cualitativa de tipo descriptiva sobre el quehacer disciplinar de trabajadorxs sociales de la red SENAME, aplicando para ello entrevistas semiestructuradas. Revisaron de esta forma las praxis de seis profesionales respecto de sus intervenciones con niñez y adolescencia trans, más el aporte

de una especialista en DDHH y niñez trans y la entrevista a una mujer trans que vivió bajo la tutela de esta institución por alrededor de 20 años.

A partir del carácter crítico de la disciplina del Trabajo Social, describieron los enfoques teórico-metodológicos y las estrategias técnico-instrumentales que lxs profesionales utilizan, identificando aspectos ético-políticos presentes en la intervención con niñxs y adolescentes trans. Ante lo cual, pudieron concluir que lxs profesionales en general no cuentan con herramientas teóricas ni protocolos de trabajo que les permitan intervenir adecuadamente las problemáticas en torno a esta temática. Sumado al desconocimiento, detectaron que también existe desinterés al respecto, y, si bien expresaron el deseo de promover los derechos humanos, lxs trabajadores sociales afirmaron que se ven limitadxs por la incapacidad de la institución, por lo cual terminan abordando intuitivamente los casos que se les presentan y en ocasiones patologizando aún la transexualidad.

También el año 2021, y de cara al fenómeno del *bullying* en las escuelas chilenas, se realizó una investigación con el propósito de conocer "las trayectorias educativas de personas trans durante su proceso de escolarización, a partir del reconocimiento de las experiencias de inclusión o exclusión que han experimentado en su paso por el sistema educativo" (Poblete, Ramírez & Galaz, 2021, p. 12).

Para acceder a las voces de los propios actores, lxs investigadores optaron por una metodología cualitativa y una exploración de tipo narrativa en la que participaron como entrevistadxs siete personas trans egresadas de colegios públicos y privados de Santiago, reseñando los hitos más relevantes de su proceso de educación formal.

El estudio dio cuenta que el *bullying* y la violencia persisten de forma patente en las comunidades educativas chilenas, y a pesar de que circula la idea de inclusión, el espacio educativo se rige aún por una concepción binaria, heteronormativa y patriarcal. De modo tal que las identidades de la niñez trans son encuadradas en estereotipos, a la vez que sus cuerpos son expuestos a discriminación y a violencia directa, fruto de prácticas que persiguen la normalización y el disciplinamiento.

Igualmente, enfocada en la esfera educativa, Emily Riquelme (2020) de la Universidad de Aconcagua, emplaza su tesina de grado en Psicología con la intención de generar una serie de orientaciones para lxs distintos entes del contexto escolar, hacia una adecuada inclusión de lxs niñxs trans en este entorno. Desde un enfoque cualitativo y a partir de una revisión bibliográfica, explicita los derechos de la comunidad trans en Chile y cómo estos han sido vulnerados a lo largo de la historia a través de la discriminación. Se enfocó en los factores de riesgo que dificultan el pleno desarrollo de la niñez trans en el ámbito educacional, razón por la cual presentó una propuesta de orientaciones de inclusión dirigidas a la comunidad educativa.

El estudio concluye estableciendo que todxs lxs actores de la comunidad educativa, así como también la familia, son potenciales agentes activos en el empoderamiento de la niñez trans dentro de los establecimientos educacionales. En este sentido, se destaca la importancia de la participación de cada unx de ellxs en el proceso de transición, la creación de documentos, los acompañamientos, las psicoeducaciones, entre otras. Resulta estimable el aporte de la autora, a fin de suscitar el levantamiento de todas las acciones que sean necesarias para que lxs niñxs trans sean visibilizadxs y tengan una adecuada inclusión en el contexto escolar.

Dicho lo anterior, resulta importante preguntarse ¿qué decimos cuando decimos niñez trans? Podemos ver que no existe una única manera de pensar la niñez trans, por el contrario,

puede observarse que existen posiciones diferentes, desde las que se ubican como perspectivas marcadamente hegemónicas, hasta aquellas que se disponen más abiertas.

En educación, por ejemplo, se visualizan posiciones contrapuestas al respecto. David Reyero (2020), un pedagogo y académico español, analiza el concepto de género y las tensiones que éste comporta para la teoría de la educación, en razón de que las teorías de género comprenden el ámbito de la sexualidad como una construcción que puede ser confrontada a nivel político. Frente a ello, realiza una defensa del pensamiento que sostiene a los modelos tradicionales, en base a la a sexualidad binaria y la complementariedad. De este modo, presenta un firme cuestionamiento a los actuales modelos de referencia en torno a la sexualidad, aquellos que hacen de modelos para la *mímesis* o aquel natural proceso de imitación que configura al ser humano como tal.

También, dentro del ámbito educativo, pero desde un enfoque opuesto al anterior, Verónica Stewart, Mariano Narodowski y Maria Delfina Campetella reflexionan con el objetivo de "exponer las consecuencias, en términos teóricos, de la presencia de alumnos trans en las escuelas" (Stewart, Narodowski, & Campetella, 2021, p. 264).

Lxs autorxs presentan las nuevas posiciones de niñxs y adultxs, el cambio que ha experimentado la relación de autoridad y poder entre uno y otro. Y de acuerdo con esto, la potente señal de autonomía que la niñez trans genera en el contexto escolar, aludiendo a que el concepto de 'disrupción' atraviesa los argumentos del estudio. En tanto que se visualiza el rol protagónico de la escuela en la construcción de género de sus estudiantes al estar conformada por el concepto moderno de niñez y a la vez conformarlo.

El estudio concluye que el alumnado trans se presenta como disruptivo para la tecnología escolar dado que su sola presencia atenta contra el concepto de infancia heterónoma y vulnerable y contra el concepto biologicista e inmutable de género que la escolarización había integrado a su devenir histórico (Op. cit.)

Es interesante cómo esta investigación pone en relieve las nociones de niñez y de género, el papel crucial que tienen en la esfera educativa y el momento crítico por el que atraviesan en el contexto de la escolaridad moderna, en correlación con los desafíos actuales en cuanto a autoridad docente se refiere.

Por su parte, desde el psicoanálisis y esbozando una apertura como disciplina, Mauricio Clavero (2021) propone un diálogo interdisciplinar, con el propósito de enriquecer la mirada psicoanalítica a partir de un análisis de contenido cualitativo en torno a fuentes bibliográficas y de comunicación con informantes clave en la temática. El autor mantiene en curso la investigación titulada 'Perspectivas psicoanalíticas en torno a las infancias trans', a partir de la cual se propone orientar la investigación psicoanalítica en paralelo a la cultura y no desde la psicopatología como único referente.

El abordaje conceptual que Clavero (2021) realiza como psicoanalista, considera otros horizontes disciplinares como son los estudios de género, las teorías queer/cuir, la epistemología transfeminista y los estudios poscoloniales, entre otras, para acceder así a la comprensión de sexualidades que no se rigen bajo los parámetros de lo cisheteronormativo. De esta manera concluye que, ante la interpelación que desafía al psicoanálisis en relación con el orden establecido, se requiere considerar las presentaciones cambiantes de la psicosexualidad y asimismo de un diálogo con otras disciplinas, para así poder acompañar el padecimiento psíquico de las niñeces trans y comprender su intervención (Clavero, 2021, pp. 143-144).

Relevante es el interés por superar lo normalizador, invitando a posicionarse frente a las demandas actuales con el afán de reparar y restaurar la postergada escucha a los procesos de subjetivación de las disidencias.

Y desde el campo de la sociología, Daniela Espinosa (2019) se propuso abordar los discursos, imágenes y prácticas desde una trayectoria corporal subjetiva, para así comprender, desde la exploración y la descripción, el proceso de subjetivación de la experiencia trans en la niñez. Para ello, realizó un abordaje del recorrido histórico de la noción de cuerpo, del sistema sexo/género como categoría socialmente construida, del desarrollo de la conceptualización de 'lo trans', también de los derechos de la niñez trans e imaginarios sociales que en torno a ella circulan. En su trabajo elabora un marco teórico en el cual "propone una epistemología con perspectiva de género que posibilita una interpretación de la información más aguda y menos sesgada en relación al orden social imperante" (Espinosa, 2019, p. 6).

Lo relevante de su estudio es que atiende a la voz de las personas más involucradas con la temática, lxs protagonistas de la niñez trans y sus circuitos familiares y de profesionales, explorando y describiendo de primera fuente las características de los imaginarios sociales de la niñez trans.

Al mismo tiempo, el sociólogo Carlos Jaque (2019) presenta un recorrido histórico por figuras íconos trans que han destacado en el último siglo y los efectos comunicacionales, legislativos y de estudio académico que las "problemáticas trans" han desencadenado. El autor realiza un recorrido por distintas figuras identitarias trans en el desarrollo histórico occidental del último siglo, para después observar su inmersión en el contexto local. Revisa el trato dado por los medios de comunicación, la preocupación desde el análisis de DDHH, el trabajo comunitario y legislativo realizado por organizaciones sociales, y el creciente interés de los estudios académicos (Jaque, 2019, p. 148).

El estudio destaca en su conclusión la relevancia del cuerpo, el debate y la problematización de las ideas tradicionales y esencialistas sobre él, así como la visibilización de las problemáticas trans que ha permitido esta discusión.

Análogamente, y tomando como eje el panorama de las políticas públicas educativas en el contexto chileno, lxs académicxs Catherine Galaz y Rolando Poblete analizaron este marco respecto de los derechos de lxs niñxs trans, en base a una revisión del conjunto de leyes y directrices públicas en la educación entre los años 1990 y 2017.

Desde el análisis de la normativa en la educación entre los años 1990 y 2017, se visualiza cómo la diversidad sexual emerge como un constructo social que se pone en juego a partir de la opacidad/visibilidad de sus diferencias, y cómo se puede trazar la inclusión de derechos LGTBI en cuatro momentos históricos (Galaz & Poblete, 2019, p. 252).

Como resultado, el estudio establece la necesidad de sistemas legales eficaces que registren e informen sobre los actos de violencia hacia personas LGTBI. Señalan que "la posibilidad de repensar y cuestionar una relación entre derechos humanos y una ciudadanía mayoritaria heteronormada, sólo emerge tímidamente a partir del año 2012" ... y que "la educación sexual binaria emerge como una forma de control al hacer aparecer a ciertas sexualidades preferentes (heterosexuales) e invisibilizar otras posibilidades (sexualidades no binarias)" (Op. cit. p. 265)

Del mismo modo y en paralelo, el mismo año otro grupo de académicos exponen la situación de las políticas públicas respecto a los derechos de lxs niñxs trans en Chile. Lxs autorxs analizan el presente panorama desde un enfoque de derechos y “presentan diferentes aspectos junto a algunos elementos teóricos que permiten promover el respeto por los derechos humanos de niños y niñas trans y evitar la discriminación en diversos ámbitos” (Morrison, Araya, Palomino-Araneda y Graus, 2019, p. 26).

Concluyen planteando la urgencia de disminuir la enseñanza heterosexista como forma de prevenir la discriminación y violencia hacia lxs niñxs y jóvenes trans en los espacios educativos. Así también, estiman que se precisa de políticas educativas que se hagan cargo de la temática trans, en conjunto con agrupaciones que recojan la voz de lxs directamente involucradxs. De igual manera, demandan reglamentación competente, que se haga cargo de dar cuenta de los hechos de violencia hacia personas LGTBI para garantizar el proceso de investigación, enjuiciamiento a los culpables y reparación a las víctimas. Y solicitan también desde la academia investigaciones críticas, que consideren a la niñez trans como sujetos que válidamente deben expresar su sentir.

En cuanto a la situación de la niñez trans en nuestro país, podemos observar que en el año 2016 por ejemplo, mediante un trabajo audiovisual que ahonda en el mundo de lxs niñxs y su entorno, en una comunidad formada por algunx niñxs y sus padres, es posible visibilizar tácitamente tanto sus desdichas como sus alegrías al iniciar su proceso de transición. Se trata del documental *Niños rosados y Niñas azules*, producido por la Fundación Mustakis y realizado por Balmaceda Arte Joven en conjunto con la fundación Transitar, institución que apoya, acompaña y se dedica a visibilizar la realidad de la niñez y juventud trans. El documental recoge también el testimonio de unx personx no binarix.

Dos años después, el año 2018 recién es estrenado por el noticiero de la señal de televisión abierta Megavisión *La voz de niños y niñas transgénero*, un reportaje que comunica la expresión y el propio sentir de niñxs transgénero y sus familias. Muestra a lxs niñxs que, al percibir quienes realmente son, han comenzado su correspondiente proceso de transición, a la vez que demandan se les tome opinión antes de decidir sobre leyes que lxs involucran directamente.

Al año siguiente, la señal abierta Chilevisión estrenó el reportaje *Escuela Amaranta, el colegio para niñas y niños trans aún no reconocido por el Mineduc* (2019), exhibiendo la propuesta del colegio Amaranta Gómez como alternativa para la educación de niñxs trans que han pasado por experiencias adversas en otros establecimientos educacionales. Un proyecto que se gesta a raíz de la necesidad que identifican lxs mapadres de la Fundación Selenna (actual Fundación Dr. René Panozo), en busca de una educación no sexista, libre del acoso escolar y de discriminación para sus hijxs. Una propuesta educativa con marcado acento en el ámbito socioemocional. La escuela abrió en abril de 2018, pero aún no es reconocida formalmente por el Mineduc.

En cuanto al marco legal que regula a las niñeces y adolescencias trans, en Chile tenemos la Ley N° 21.120, que fue promulgada el 28 de noviembre de 2018 y entró en vigor el 27 de diciembre de 2019, la cual reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Ésta contempla que “toda persona mayor de edad -sin vínculo matrimonial vigente- podrá solicitar la rectificación del nombre de pila y sexo, de acuerdo con el procedimiento contemplado en esta Ley. Este requerimiento se podrá solicitar hasta dos veces, de este modo su partida de nacimiento será coincidente con su identidad de género” (Ley 21.120. Ley de identidad de género, 2018).

Respecto a lxs menores de edad, siendo mayor de 14 y menor de 18 años es el tribunal de familia quien, a petición de los representantes legales, lx adolescente es escuchadx por lx juez y consejero técnico, declarando la voluntad de cambiar su sexo y nombre registral. Una vez lx magistradx se pronuncia y dicta sentencia, el Servicio de Registro Civil hace efectiva la rectificación. De ahí en más, lx personx podrá solicitar sus nuevos documentos de identificación.

La ley establece cinco principios respecto del derecho a la identidad de género. El principio de no patologización, el de no discriminación arbitraria, el principio de confidencialidad, el de dignidad en el trato y el principio de interés superior del niño y de autonomía progresiva (Ley 21.120. Ley de identidad de género, 2018).

El presente año, el 15 de marzo fue publicada la Ley N° 21.430 *sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Instituida con el objeto de garantizar y proteger integralmente los derechos de los niñxs y adolescentes, "con énfasis en aquellos derechos humanos reconocidos en la Constitución Política, la Convención sobre Derechos del Niño, los demás tratados internacionales ratificados por Chile y en las leyes". De esta manera, "crea un Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, que estará integrado por el conjunto de políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de los niños, niñas y adolescentes, hasta el máximo de los recursos de los que pueda disponer el Estado ... estableciendo que debe entenderse por niño o niña todo ser humano hasta los 14 años de edad, y por adolescente a los mayores de 14 y menores de 18 años de edad" (Ley 21.430. Ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, 2022).

Y respecto al marco regulatorio educacional chileno, el año 2017 la Superintendencia de Educación dictó la circular N° 0768 "que se refiere a los derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito educativo, a fin de propender a su total integración e inclusión en las comunidades educativas" (Oficio Ordinario N° 0768, 2017). Documento que fundamentalmente refuerza la idea de que lxs niñxs y adolescentes trans tienen los mismos derechos que lxs otrxs niñxs, estableciendo una serie de elementos, como la definición de identidad de género y expresión de género, así como lo que se entiende por trans; principios orientadores como la dignidad del ser humano, el interés superior del niño, niña y adolescente, la no discriminación arbitraria y la buena convivencia escolar; los derechos que tienen lxs niñxs trans como cualquier otrx niñx chilénx, y específicamente aquellos derechos que les asisten en razón de su identidad de género; las obligaciones de los sostenedores y directivos; el procedimiento para el reconocimiento de la identidad de género por parte del apoderadx o del adolescente mayor de edad; las medidas básicas de apoyo para lxs estudiantes trans; y el mecanismo de la mediación, como alternativa que asegure en todos los casos el cumplimiento de las disposiciones antes descritas.

Actualmente, en diciembre del año recién pasado, la resolución exenta N° 0812 viene a sustituir a la anterior, estableciendo ahora una nueva disposición, la cual "garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional" (Resolución Exenta N° 0812, 2021), otorgándole autonomía a lxs niñxs desde los 14 años, para demandar respeto por su identidad de género y su sexosentir, independiente de la aprobación de sus progenitores o de lxs representantes legales que estén a su cuidado. Esta nueva circular incorpora los principios de la Ley de identidad de género (N° 21.430), como también los principios de integración e inclusión, confiriendo, de este modo, relevancia a la temática.

Y ahora, si miramos en perspectiva la producción científica-académica respecto al tema, puede visualizarse fuera de América Latina la valoración que se otorga a la creatividad de lxs niñxs y adolescentes trans para representar el sistema sexo-género a partir de su subjetividad. Se evidencia a su vez las diferentes formas de violencia que ellxs experimentan al distanciarse de una respuesta acorde al género cis asignado en su nacimiento. Igualmente, se acusa la clasificación y homogenización que el término "transexualidad" conlleva al englobar bajo una misma condición a un grupo heterogéneo de personas. Las voces de lxs niñxs revelan que la construcción de la identidad forma parte de su ser y es maleable, que no se impone desde los caracteres biológicos. Acompañar su proceso identitario de transición significa entonces mirarles respetuosa y no adultocéntricamente.

Desde Centroamérica vemos que el panorama de la investigación devela que las creencias religiosas que constituyen tendencia en gran parte de la población centro y latinoamericana se relacionan directamente con altos niveles de prejuicio hacia la colectividad trans. Se propende de este modo a rechazar y a estigmatizarles, especialmente desde los credos más fundamentalistas y tradicionales. Aquello delata la necesidad de seguir investigando y capacitando, tanto a estudiantes como a profesionales de la psicología para colaborar con el bienestar de las personas trans y su entorno cercano.

Y en referencia a Argentina, se advierte el interés por desarrollar conocimiento situado, participativo y colaborativo, hacia la formulación de políticas públicas que reduzcan las desigualdades y garanticen derechos a la variedad de formas de ser y de existir. Han puesto sobre la mesa los tópicos de identidad, afectos, educación, salud, acompañamiento estatal y social, y rectificación de documentos, con el fin de visibilizar la realidad de las disidencias y, ante la evidencia, reordenar la forma cómo se está abordando desde la esfera pública a las niñeces y juventudes trans.

En virtud de la labor investigativa a nivel nacional, los estudios indican por un lado que, en general, lxs profesionales que trabajan con niñxs y adolescentes trans no cuentan con adecuada formación teórica, ni protocolos de trabajo para poder intervenir debidamente en las problemáticas que se generan en torno a lo trans. Trabajadorxs sociales del SENAME acusan no solo desconocimiento, sino también desinterés en relación con la temática, además de autoperibirse limitadxs por la insolvencia de la institución. Por ende, existe un abordaje intuitivo de los casos, tomando decisiones patologizadoras de la realidad trans. Por su parte, en el mundo educativo, pese a sostenerse un discurso que habla de inclusión, persiste el *bullying* y la violencia directa en contra de las disidencias sexuales, subsisten las prácticas dirigidas a la normalización y al disciplinamiento. Las escuelas continúan gobernadas por una concepción binaria, heteronormativa y patriarcal. A su vez, en conciencia de la vulneración histórica de los derechos de la comunidad trans en Chile, desde la academia surgen iniciativas para apoyar la inclusión y prevenir los factores de riesgo que impiden el pleno desarrollo de lxs niñxs en el ambiente educativo. Se destaca la importancia de la participación de todxs lxs actores de la comunidad educativa en la visibilización, el acompañamiento y efectiva inclusión de lxs niñxs y adolescentes trans en el contexto escolar.

Habiendo revisado los principales antecedentes en relación con las investigaciones, es imperioso detenerse en la discusión teórica, toda vez que existen diferentes ideas que permiten construir una aproximación a la temática.

Por ejemplo, a partir del saber educativo, asoma la posición más hegemónica, representada por el pedagogo español David Reyero (2020), quien realiza una defensa a los modelos tradicionales en torno a la sexualidad, ofreciendo argumentos que apuestan a la razonabilidad de la sexualidad binaria y la complementariedad que ella ofrece a la hora de

abordar el proceso de mimesis que cada niñx realiza durante su desarrollo y el respectivo abordaje que de éste se hace en el ámbito de la educación sexual.

En contraparte, han cobrado relevancia los conceptos de niñez y de género debido a la centralidad que cobran en la esfera educativa. Sumado a ello se detectan los desafíos que se deben afrontar en el contexto de la escolaridad moderna, las tensiones respecto de la autoridad y el poder que se dan en la relación niñx-adultx.

Asimismo, una reflexión en apertura y que además emerge desde el campo psicoanalítico latinoamericano, propone un diálogo interdisciplinar (con los estudios de género, las teorías queer, la epistemología transfeminista y los estudios poscoloniales) tras ampliar la comprensión de las sexualidades que van más allá de las categorías cisheteronormativas. Se advierte la necesidad de incluir las transformaciones manifiestas de la psicosexualidad en un permanente diálogo con otras disciplinas, con el propósito de acompañar adecuadamente el padecimiento psíquico de las niñeces trans.

De un modo aún más abierto en nuestro país, la reflexión se ha detenido sobre el recorrido histórico del concepto de cuerpo, la categoría sistema sexo/género, la conceptualización de 'lo trans', los derechos de la niñez trans. Existe interés en explorar y describir los imaginarios sociales de la niñez trans, abordando a sus protagonistas, sus contextos familiares y la experticia de lxs profesionales. También, se ha hecho un recorrido histórico por las figuras identitarias trans que han destacado en el último siglo, los efectos comunicacionales, legislativos y de estudio académico que las "problemáticas trans" han desencadenado. Se le otorga notoriedad al cuerpo, al debate y a la problematización de las ideas tradicionales y esencialistas sobre él, observándose que es la visibilización de las problemáticas trans la que ha permitido esta discusión.

Igualmente, se ha prestado atención a la revisión histórica y situación actual de las políticas públicas respecto a los derechos de lxs niñxs trans en el país, acusándose la necesidad de sistemas legales eficaces para hacer frente a los actos de violencia hacia personas LGTBI. Convocando al mismo tiempo a emprender investigaciones críticas que levanten los puntos de vista de las niñeces trans.

Se ha planteado también la necesidad de prevenir la discriminación y violencia hacia lxs niñxs y jóvenes trans en los espacios educativos, disminuyendo la enseñanza heterosexista de la mano de políticas educativas que se hagan cargo de la temática trans, que se establezca un trato hacia ellxs como sujetos que válidamente exponen su realidad y hacen saber su sentir.

En el contexto nacional alrededor de seis años atrás, a partir de 2016 se comienza recién a visibilizar la situación de la niñez trans a través de producciones audiovisuales de alcance masivo, las cuales ponen de manifiesto las voces y sentires de sus protagonistas, frente a una sociedad que en general no les comprende ni menos protege. Aparece el relato descarnado de las frecuentes circunstancias en las cuales lxs niñxs han padecido de discriminación y abuso, víctimas de violencia directa y reiterada en sus cuerpos.

Tal vez en respuesta a esta visibilización, el año 2018 se publica la Ley que reconoce y protege el derecho a la identidad de género, la que apenas hace tres años entra en vigor, pero que solo confiere la posibilidad de cambio de sexo y nombre registral al niñx a partir de los 14 años (hasta los 18) en representación de sus tutores legales y que, únicamente se enmarca en una concepción binaria de la sexualidad. Asimismo, la ley destinada a garantizar y proteger los derechos de la niñez y adolescencia publicada en marzo de este año, la cual

admite una nueva forma de pensar en las niñas y adolescencias, que habla de respeto, promoción y protección a su desarrollo integral, pero que, más allá de establecer los procedimientos acordes al reconocimiento de sus derechos, aún debe inscribirse en el ideario que configura el devenir social.

Del mismo modo, los ordenamientos dictados a nivel educacional deben aún traducirse en acciones concretas que impriman un carácter integrativo e inclusivo en las escuelas, donde efectivamente lxs niñxs experimenten validación, bienestar y protección en aquel espacio que se despliega propicio para su desarrollo psicológico y social, el cual no solo se presenta apto para la elaboración de una serie de aprendizajes, sino en especial además para la interacción libre y participativa de lxs sujetxs.

No obstante, aun cuando existe una marcada apertura que tiende al reconocimiento de las disidencias sexogenéricas dentro de la institucionalidad chilena, la escuela se ha perpetuado instalada en una postura hegemónica-patriarcal-adultocéntrica, imponiendo una visión binaria cisheteronormativa de la identidad sexual (o de género), desatendiendo en lo funcional a las disposiciones emanadas de la autoridad para regular el trato que en dignidad deben recibir cada unx de lxs niñxs y adolescentes que atraviesan por una situación de esta naturaleza. Indistintamente, la misma Ley de identidad de género se dicta sin incorporar a lxs niñxs trans, sin el reconocimiento de su identidad, obviando la multiplicidad de identidades que coexisten cuando se habla de niñas, persistiendo en la conceptualización binaria de la sexualidad.

En consecuencia, parece indispensable detenerse a indagar en el ejercicio del poder-saber que efectúa la colectividad adulta dentro del marco institucional educativo, especialmente por parte del cuerpo docente de la comunidad escolar en el contexto nacional. En este punto, resulta sustancial explorar en las ideas, el conocimiento, la información que los educadores manejan respecto a la transgeneridad y particularmente, en torno a la niñez trans.

Así, ante la vista de una realidad escolar en la cual se reproducen actos discriminatorios y de violencia explícita hacia las niñas disidentes, en lo que podría traducirse como prácticas que responden a una cultura instalada de naturalización de la violencia, un rastreo en los discursos que al respecto circulan por parte de lxs adultxs responsables de la educación de lxs niñxs podría arrojar datos reveladores en función de acceder (en alguna medida) al pensamiento que administra el tipo de trato que a este nivel se sostiene y fomenta hacia las disidencias sexogenéricas.

Con base a todo lo anteriormente expuesto, la pregunta que guió nuestro proceso investigativo fue, **¿Cuáles son los discursos respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago?**

De manera lógica, el objetivo general fue, Conocer los discursos respecto de niñez trans de profesorxs de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago. De lo cual se desprenden los siguientes objetivos específicos, (1) Caracterizar a profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago; (2) Identificar los relatos respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago; (3) Describir los significados respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago.

## 2. MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL

Habiendo visto en el apartado anterior que existen diferentes formas de interpretar las niñeces trans, se hace necesario poder establecer las categorías fundamentales que van dando forma a este concepto.

Un primer elemento que aparece es lo relativo a la infancia, en tanto etapa cronológica o ciclo vital, definido y caracterizado por el mundo adulto en función del orden social determinado por el mismo. La infancia (o visiblemente las infancias) asumida como un componente permanente de la estructura social, concurre igualmente como aquel espacio en el que se desarrolla la vida de lxs niñxs desde una posición de sometimiento a la autoridad adulta (Gaitán, 2006). Al respecto, cabe hacer mención al origen etimológico de la palabra "infancia", el cual, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), proviene del latín *infant*, refiriendo a la incapacidad de hablar. Por consiguiente, lxs infantes serían aquellxs sujetxs que no pueden hablar, que no tienen voz o están imposibilitados de acceder a la palabra. De un modo protagónico se alude aquí al grupo social que habita la infancia, es decir, a 'los niños y las niñas', como suele enunciarse tradicionalmente. Formulación que, si bien procura hacer referencia a la niñez, no consigue dar cuenta íntegramente del colectivo humano al cual pretende circunscribir. Y en cuanto al término, en este caso la RAE consigna que 'niño' o 'niña' deriva de la locución onomatopéyica *ninno*, indicando al que está en la niñez, "que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia, entre otras características" (Pavez, 2012, p. 82).

Lo común entre estos vocablos es que, lingüísticamente, tanto 'infancia' como 'niño o niña', apuntan a un mismo significado según la RAE, remitiendo al "período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad" (Op. cit.). A pesar de ello, es necesario insistir que el uso que se le da en el habla a la expresión 'niñez' no logra abarcar la multiplicidad de condiciones subjetivas existentes en las que se puede habitar como niñx. Invariablemente, tal enunciado deja afuera a un significativo grupo de identidades que convergen en una misma dimensión etaria, conforme a lo cual, razonablemente estimamos que el enunciado que aporta mayor precisión para referirse a este grupo humano corresponde a 'las niñeces'.

Por lo demás, la historia de la infancia en el contexto latinoamericano ya desde la época prehispánica registra contradicciones y desigualdades experimentadas por lxs niñxs en sus condiciones de vida tanto a nivel material como simbólico (Castillo-Gallardo, 2015, p. 98). "La conquista y la colonización no hicieron otra cosa que introducir nuevas formas de diferencias entre las personas menores: ser niño indígena, esclavo, mestizo o blanco tuvo una significación determinante" (Rodríguez & Mannarelli, 2007, como se citó en Castillo-Gallardo, 2015, p. 99).

Con el comienzo de la modernidad (s. XVIII) a lxs niñxs se les empieza a pensar bajo la idea global de niñez que perdura hasta hoy, ubicándoles en la centralidad del núcleo familiar, y como sujetos de interés para el Estado en el afán de "formarlos". Se produce la separación del mundo adulto, para ser incorporadxs a la escuela fundamentalmente, una de las instituciones con mayor alcance en este sentido, concebida para el disciplinamiento, la instrucción moral y cultural, pero especialmente como "formadora de subjetividades prototípicas por excelencia" (Sierralta, 2013, p. 127). Colaborando directamente en la producción y reproducción de un tipo de racionalidad hegemónica que sostiene la estructura social, a partir de la cual "todo aquello que no sea 'normal', que no sea un acierto para la estructura es olvidado, escondido y mitigado" (Op. cit., p. 129).

Emergió así un nuevo rol al interior de las familias y en la sociedad, el de ser estudiante. Quienes antes pasaban directamente de la niñez a la adultez sumándose tempranamente a labores productivas o también incluso a la función reproductiva, fueron integrándose de manera diferenciada a la institución escolar. Es así como en su ordenamiento, el rol de estudiante no estuvo exento de contradicción e inequidad, al ir configurándose mediante un proceso de inclusión/exclusión que condicionó la incorporación de lxs niñxs a la escuela según “la clase social, el género, la etnia y la localización territorial” (Duarte, 2012, pp. 107-108).

La anexión de la población infantil a la educación formal, aunque de suyo se entienda actualmente como una decisión lógica, cobra especial sentido al hablar de niñeces, en tanto se piensa en ellxs como sujetos ‘en proceso’ y, por ende, incompletos. A tal efecto, la psicología evolutiva o del desarrollo sitúa a lxs niñxs en etapas de preparación para lo que viene a posterior, a saber, en apresto para la interacción social, en lapsos de maduración respecto a lo moral y cognitivo, direccionando así la observación de lxs sujetxs abiertamente hacia el futuro, más que supeditada a la reflexión de la experiencia vital presente de lxs niñxs, de sus sentires y saberes. En este mismo marco, el discurso tradicional de las ciencias sociales lxs ubica subsidiariamente, “como objetos de socialización y existencias transitorias en el camino hacia la adultez” (Figueroa, 2016, p. 120), lo que implica un expreso menoscabo e invisibilización de las niñeces. En definitiva, se les considera como seres que llegarán a ser y, por consiguiente, que no son (Jenks, 2005, como se citó en Figueroa, Op. cit.) Y si ya como segmento la niñez se asoma privada de notoriedad en la estructura social, qué decir entonces de aquellas niñeces que no se adscriben al modelo socialmente esperado, aquellas que emergen desapegadas del sentido común, el cual, a modo de dispositivo, funciona homologando, obviando las singularidades, abatiéndolas.

Más allá de un momento del ciclo vital, las niñeces se presentan entonces como un grupo humano sometido al ordenamiento dictado por la esfera adulta, la que, al instalar esta relación de dominación, ejerce su poder silenciador o vale decir ‘infantilizador’ sobre ellas. Les impone un tipo de pensamiento que determina sus roles y funciones de acuerdo con el proyecto de sociedad que instaura (Sierralta, 2013, p. 131). De esta suerte, las niñeces convergen como actores sociales que se mueven en delimitados y muy controlados campos de acción, muy lejos de considerarles un colectivo de niñxs que determina sus discursos y relaciones para y con el mundo adultx, capaz de colaborar en la comprensión de los factores de incidencia en la sociedad (Espinosa 2019, p. 53). Criterio que permitiría suponerles como categoría permanente de la sociedad y como un conjunto de sujetxs sociales que participan activamente en la vida social, aun cuando su representación no se equipare a la de la de lxs adultxs. (Pavez, 2012, p. 81).

Este fenómeno de invisibilización denominado *adultocentrismo* (Duarte, 2000), se impone como relación asimétrica respecto de las niñeces, pero también como declaración que atraviesa la sociedad en su conjunto, al resultar desestimado no solo el grupo social de lxs niñxs y adolescentes, sino de igual manera el grupo de lxs jóvenes y el de las personas mayores, como históricamente también las mujeres y la colectividad LGBTIQA+; en definitiva, todo grupo humano que de alguna u otra manera disienta de lo establecido y normado por la dominante fracción de la adultez masculina, al ser catalogado desde el discurso oficial como ‘desviado’ o peligroso para la estabilidad del propio discurso (Sierralta, 2013, p. 129). Duarte identifica claramente esta matriz socio-cultural adultocéntrica que asume la posición del adulto como indicador del deber ser y aquello que tiene valor en la sociedad: “madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.” (Duarte 2000, p. 67).

Lo anterior se ve reflejado en prácticas sistemáticas de violencia manifiesta y simbólica derivadas de este pensamiento asentado en el poder, que transforma la diferencia en

desigualdad, subyuga y excluye a aquellxs tomados por diferentes. El mundo adulto está en constante reproducción de acciones destinadas a "reformularlx socialmente" y de no conseguirlo, simplemente lxs termina apartando, silenciando y ocultando (Sierralta, Op. cit.). Las niñeces al no ser vistas van quedando en la periferia, fenómeno que se conserva en tanto no son vistas porque permanecen allí. Esencialmente, la atención que se les confiere está ordenada en base a la percepción de 'potencial' con que se les mira respecto de su proyección futura, "ya que no se les conceptualiza en un hoy con unas hablas, sentidos, imaginarios propios y legítimos, que se configuran profundamente asociados a los contextos en los cuales se encuentran" (Op. cit.). En el contexto escolar, por ejemplo, se ejerce violencia epistémica y hermenéutica concentrada, al creer que porque se es adultx la otra persona no tiene nada para enseñar. Lx niñx manifiesta cuál es su deseo y se le pone en cuestión, lo cual repercute después, en el caso de acusar que ha sido víctima de un abuso o de una violación, por ejemplo, y lo primero que se le pregunta es *¿dónde estabas y cómo estabas vestidx?* (Wayar, 2019, 1h14m40s). Hasta el componente físico, expresa Wayar (2019), patrocina el carácter dominante de la adultez, quienes, desde arriba, miran hacia abajo decidiendo, ordenando, sometiendo.

Ahora bien, considerando este escenario, la situación de las niñeces que se configuran en la divergencia conlleva un tipo de opresión aún más vehemente.

En este sentido, se ha venido propagando el término "diversidad sexual", pretendiendo hacer referencia de manera inclusiva a la pluralidad de sexualidades, géneros, orientaciones sexuales, identidades de género. Aludiendo de esta forma a una cuestión casi inocua, que se queda en el plano descriptivo, con afán de adscribir o asignar un nombre a la multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo. Algo de lo cual no se puede dar cuenta sin la incorporación de quienes subsisten en la negación, al margen de lo establecido como deseable, de lo parcial y arbitrariamente catalogado como 'normal', ya sabemos, dictaminado por un segmento en particular de la estructura social. La incongruencia además de perseguir encasillar aquello que tampoco es definitivo, sino que deviene en permanente cambio. Una apuesta más del patriarcado afirma Wayar (2020a), al definir claramente lo que es ser hombre y lo que es ser mujer, olvidando la plasticidad de las niñeces, la imaginación y creatividad que lxs constituye a modo de una pieza de arte que se va construyendo, montando poco a poco. Como todx sujetx humanx ellxs no son, sino 'van siendo', en gerundio (Wayar, 2020a, 18m35s).

En relación con ese acontecer, es pertinente atender al pensamiento de Gilles Deleuze, quien elabora una noción de cuerpo, el cual, "concibe como un todo en el que convergen varias dimensiones de planos que suponen la diferencia de lo unívoco", es decir, desarrolla la idea de un ser complejo, multiforme, sin una estructura predeterminada, e influido por las variaciones de intensidad de los planos que lo constituyen (Gómez, 2010, como se citó en Espinoza, 2019, p. 39). Pensemos aquí en las dimensiones etarias, territoriales, históricas, culturales, de clase, por ejemplo, que van dándole forma a la experiencia subjetiva identitaria de cada sujetx. De este modo, la significación del cuerpo se obra en el devenir de la experiencia, la propia identidad va erigiéndose en el sentido plástico, "en la libertad de crearse como el primer objeto de arte a construir" (Wayar, 2020a, 19m12s). Desde aquí es donde emergen las *disidencias sexogenéricas*, alejadas de las taxonomías, a partir de la diferencia, de "la posibilidad dinámica que la acción hace prevalecer en el cuerpo". "El devenir constante, devenir-mujer; devenir-hombre; devenir-animal, el desplazamiento continuo de la acción-producción de realidades respecto al registro intensivo de la diferencia" (Espinoza, 2019, p. 40).

En este aspecto, Ana María Fernández propone "hacer de la diferencia referencia identitaria" (Fernández, 2013, como se citó en Allaria, 2017, p. 14). Y Marlene Wayar, psicóloga social y activista travesti, subraya la carga que resulta el proceso identitario

impuesto por la sociedad al procurar encasillar a cada quién en una u otra categoría, lo que viene a ser una ficción bastante forzada y políticamente sin mayor repercusión. Lo importante, afirma, "es plantarse en el mundo libre y hermosx para estar con otrxs y tener la posibilidad de apreciar la belleza de esos otrxs" (Wayar, 2020a, 19m30s).

Junto a la pregunta del *qué soy*, socialmente importa mucho más el *qué no soy*, relevando de esta forma el proceso de *desidentificación*. Se trata de una invitación al mundo adulto a autoexaminarse, para comprender de qué manera este sistema occidental, patriarcal, capitalista, imperialista, extractivista, ha dañado profundamente a cada unx en las violencias que de niñx tuvo que soportar (Wayar, 2020a, 20m50s).

Haber sido víctima de violencia epistémica, ante el no reconocimiento de que cada sujeto en su niñez sabe de sí mismo; de violencia hermenéutica, al no reconocer que lx niñx entiende lo que le pasa. Al examinar las *micro pedagogías* de la violencia que le han ido formateando de manera también violenta hasta su configuración actual, cada individuo podrá incorporar lo que ha significado para las disidencias sexogenéricas crecer en este mundo heterosexual violento (Wayar, 2020a, 22m23s).

En respuesta al poder coercitivo que procede de una teoría estimada como irrefutable, Paul B. Preciado (2020) confronta a lxs académicos del psicoanálisis desde el lugar de quien ha sido violentado y patologizado por ser "transexual": ... yo me dirijo hoy a ustedes desde la jaula del «hombre trans» ... marcado por el discurso médico y legal como «transexual», caracterizado ... como un «enfermo mental» en mayor o menor grado, como un «disfórico de género» (Preciado, 2020, pp. 18-19). Lx pensadorx emplaza al saber médico que ha vedado su identidad de género no binaria y que lx ha etiquetado como enfermx, en el no reconocimiento de su lugar subjetivo como persona trans: ... "al que ni la medicina, ni la ley, ni el psicoanálisis reconocen el derecho a la palabra, ni la posibilidad de producir discurso o una forma de conocimiento sobre sí mismo" (Op. cit., pp. 18-19). De este modo, Preciado cuestiona fuertemente el binarismo, debatiendo el discurso de poder que lo respalda. Apunta al sistema de representación patriarcal-colonial como la estructura que sostiene esta forma hegemónica de circunscribir los cuerpos, la cual desestima la facultad de auto conciencia de los sujetos que perciben la incongruencia del propio ser con el modelo impuesto.

Hurgando en el origen de este fenómeno patologizador de lxs sujetxs trans en Latinoamérica, Wayar apunta al suceso de ocupación de estas tierras por parte de los conquistadores españoles como evento decisivo, que selló un antes y un después en el entendimiento de este tipo de subjetividad. Relata que, a su llegada, en lo que ahora corresponde al territorio de Panamá, los imperialistas se enfrentan con las fuerzas del cacique Torecha, logrando vencerlas y a su vez marcando a la población mediante algunos ejercicios de poder performáticos a nivel simbólico que perduran hasta nuestros días. Ellos demonizan las identidades trans, las criminalizan, entre ellas la propia hermana del cacique, ejerciendo la tortura y el genocidio de todxs ellxs en la plaza pública. Asientan ahí la culpa, la estigmatización. Hasta antes de este hito de exterminio de lxs sujetxs trans, se sabe que en las tribus existía una sana convivencia entre las diferentes identidades subjetivas al interior de la comunidad (Wayar, 2020b, 14m40s).

El poder hegemónico español termina así señalando, imputando, penalizando a las disidencias sexogenéricas, silenciandolxs completamente. Por muchísimo tiempo esta comunidad queda negada bajo ese mutismo impuesto, solapándose infinidad de atropellos, partiendo por no considerarlx parte de la sociedad, como sujetos que no gozan de derechos civiles, ni políticos, ni económicos, tampoco culturales, pero por sobre todo se trata de sujetos despojados de los derechos mínimos como individuos de la especie, es decir, una colectividad de personas sin derechos humanos. De esta manera, se les niega el derecho a existir como

tales (Op. cit., 22m40s). En tal sentido, PJ DiPrieto advierte sobre la jerarquía racial impuesta por el colonialismo a fin de marcar al otro primitivo y no humano, distinguiendo así Europa de los territorios colonizables (DiPrieto, 2020, p.10). Haciendo eco del enfoque feminista decolonial afirma que, "el paradigma occidentalista construye al género no solo como biológicamente binario sino también como un rasgo distintivo de lo humano" (Arvin et al., 2013, como se citó en DiPrieto, 2020, p.11).

Por cierto, es con la modernidad y frente a la necesidad de consolidar identidades nacionales para la construcción del Estado nación, que a las personas trans se les imprime la patologización y la criminalidad, considerándolxs enfermas por naturaleza, o sea, desde el nacimiento. Cargan además el rótulo de alguien que, por ser quien es, cohabita como criminal, al margen de lo legalmente instituido (Wayar, 2020b, 23m45s). Paradójicamente, se apela a la mantención de un 'orden natural', negando lo que a todas luces es inherente a la naturaleza humana, ya que estas identidades siguen naciendo, siguen estando presentes, aunque persistentemente se les pretenda descartar (Op. cit., 26m13s). Frente a ello, demandar la despatologización de lo trans supone una negociación de lo "trans-monstruo" (entre *cuasi-humano* y transgénero) con la esfera de lo humano, "fugarse del claustro de la discapacidad mental se convierte en una de las líneas de desterritorialización de lo trans-monstruo y de su reterritorialización en lo humano ... cuanto más se acerca lo trans-monstruo a lo humano, se vuelve menos cosa y menos incapaz" (DiPrieto, 2020, p. 262). En definitiva, como lo plantea Pedro Javier DiPrieto, se requiere de un proceso decolonizador del cuerpo transgénero, deconstruyendo el orden imperialista que confronta y categoriza lo humano versus lo no-humano y que ha configurado las corporalidades bajo la inscripción del binarismo cisheteronormativo.

Así, la visibilidad de las identidades trans se ha convertido en un disturbio al orden sexogenérico instaurado históricamente, paradigma binario y heteronormativo que significa y categoriza la sexualidad humana sobre la base de una fragmentación simbólica. Los contrastes anatómicos entre los sexos pasan a justificar las diferencias en géneros, lo cual deriva en desigualdades sociales y políticas entre ellos, con la consecuente invisibilización de aquellxs que no se ajustan a tal dicotomía instituida y normalizada socialmente (Espinoza, 2019, p. 41).

Más aún, el mundo adulto heterosexista pronostica a las niñeces disidentes un futuro trágico e infame, un destino oprobioso, superponiéndose a ello en cualquier caso un apremio esencial, la prioridad del ser, y de esta forma lxs niñxs va por el afianzamiento de su propia identidad, pese al oscuro panorama que se le ha anticipado. Del mismo modo, se les ha asignado 'identidades cloacarizadas', depositando en ellxs todo lo malo de la sociedad, y así todo, a pesar de enmarcarles bajo esas construcciones identitarias malogradas con la pretensión de abatirles, resulta imposible no ser, es insostenible fingir (Wayar, 2020b, 46m12s).

Estadísticamente, entre los ocho y los trece años lxs niñxs asumen su identidad de género. En el caso de lxs travestis, durante su adolescencia las familias comienzan a dejarles ir de casa. Con otra suerte, su cercanos empiezan a ejercer sobre ellxs la violencia domesticadora al imponerles lo que deben ser. Se les corta el pelo o son obligadxs a llevar el vestido que no quieren, obligadxs a ciertos juegos y no a otros, a congregarse con la masculinidad reinante, a donde no se puede pertenecer y de donde se termina siendo expulsadx (Wayar, 2020b, 28m37s). Y pese a su objetiva presencia, el orden imperante insiste en encubrir la existencia de estas niñeces disidentes. Se les pone en lugares comunes, como aquella mencionada "diversidad" abstracta, para referirse a ellxs y pensarlx como adultxs que livianamente deciden pervertir un 'orden natural', a partir de lo cual se les acorrala y amedrenta, imponiéndoles violencia sobre sus cuerpos, sobre su espíritu, su psiquis, sus

relaciones sociales, desde el momento en que se atreven a expresar cómo se sienten, quienes son y qué quieren ser, al osar manifestar abiertamente sus identidades (Op. cit., 43m10s).

Dentro de este orden regente o estructura social moderna a la que refiere Wayar, la escuela ocupa un lugar preponderante en la formación de las configuraciones mentales de los sujetos. Vale decir, este sistema de ideas y representaciones que determina a los individuos y grupos sociales es suscitado por la educación formal, uno de los aparatos ideológicos del Estado, el cual, de acuerdo con Althusser (2003), es impuesto por la ideología de la clase dominante, poseedores del capital cultural y financiero. De este modo, el paso por la escuela imprime un "carácter, que se mantiene oculto por la hegemonía que opera a través del consenso" (Álvarez et al., 2008, p. 2). Es así como 'lo bueno', 'lo bonito' y 'lo verdadero' se presenta ideológicamente predeterminado para las niñas que se incorporan a la educación formal, de la misma manera como lo ha venido experimentado su círculo familiar y el entorno sociocultural al cual pertenecen. En razón de ello, aquél contenido simbólico elaborado y normalizado en el marco de relaciones sociales de poder, de las cuales emanan ciertos parámetros a seguir, se encuentra plasmado en el plan de estudios, promoviendo una realidad social, cultural y económica aceptada y valorada, una visión de mundo que viene a asentarse como sentido común para la comunidad y que, como vemos está sesgada, puesto que descarta otras realidades que al modelo no le interesa mostrar, tampoco observar y menos considerar (Op. cit.).

La escuela opera entonces ocultando y naturalizando las desigualdades sociales al sistematizar un esquema o condición común para todxs, una ilusoria homogeneidad en donde no existe el registro de la diferencia o ésta se admite casi a modo de efecto residual. En este marco, se espera un tipo de estudiante cisheteronormadx, disciplinadx, receptivx, sumisx, obediente, participativx en tanto evidencie interés en apropiarse de los contenidos y habilidades que se le presentan, expresando pleno acuerdo con la dinámica y normativa institucional. Sin pretender disentir de lo establecido y estimado por la comunidad educativa, especialmente de aquello que resuelven lxs adultxs garantes del proceso, encargados de perpetuar el patrón social, como asimismo de identificar aquellas subjetividades discordantes en relación con el prototipo señalado.

Con la última reforma al sistema educativo chileno, réplica de la española, se propuso atender a la diversidad apostando a una educación que reduzca las diferencias y tienda a la equidad, intensificando la formación en ámbitos como afectividad y habilidades sociales de lxs niñxs y adolescentes, en respuesta a la crisis valórica contemporánea, pero, principalmente, una reforma dirigida al fortalecimiento del desarrollo de aprendizajes en las diferentes y fundamentales áreas del saber, preparando a lxs estudiantes para integrarse a la sociedad (Banz, 2002, pp. 1-2). Desde la institucionalidad formativa se habla entonces de "educación para la diversidad", de "educación en valores", de una "educación para la globalización y las nuevas tecnologías", sin embargo, esta figurada apertura a aquello que se expone como sustancial, éticamente valioso y de relevancia actual, no incorpora abrir los ojos a algo tan trascendental y revelador como lo es la divergencia constitutiva de la condición humana. De ser así, seguramente se marcaría un punto de inflexión, algo que el sistema no está dispuesto a afrontar por lo subversivo que resultaría; una fuga, un apartarse de la misión puntual de la escuela en esta sociedad capitalista, destinada tanto a reproducir su ideología condensadora del poder como a transmitir las habilidades y saberes que van multiplicando las fuerzas productivas en la división social del trabajo.

Bajo esta lógica, la educación no constituye más que un bien de consumo individual y un mecanismo para alcanzar progreso económico personal, imprimiendo de esa manera en lxs estudiantes el carácter particular de consumidor, coagente del sistema, pieza clave que sostiene y justifica las leyes del mercado. En estos términos, una escuela de calidad es aquella

que logra posicionarse en ránquines como PISA, a partir de una didáctica capitalista promotora del egoísmo neoliberal (García, 2022).

Y en lo que concierne al profesorado, quienes encarnan el rol docente, entendido como mediador del aprendizaje y ejecutor de la atención a la diversidad (Banz, 2002, p. 2), asumen fuertes exigencias asociadas a la responsabilidad de guía que les compete. Se reclama de ellxs el eficiente manejo de los contenidos de su disciplina. Conocedor de estilos cognitivos, sociales, de estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas, así como de la habilidad de establecer relaciones interdisciplinarias encaminadas al efectivo cumplimiento de los objetivos de aprendizaje dispuestos en el currículo. Para promover el aprendizaje necesitan intervenir en contextos sociales, procediendo como organizador del trabajo en equipo, poniendo en práctica técnicas de trabajo grupal y de resolución de conflictos, entre otras. Asimismo, lx profesorx debe ser avezado en temas que exceden su disciplina, en cuanto a afectividad, por ejemplo, sexualidad, género o consumo de sustancias. La mayor parte de las exigencias del sistema escolar vigente está depositada en la persona de lx profesorx, entre ellas disposiciones y competencias que probablemente no fueron abarcadas en su formación inicial (Op. cit.). No obstante, a lx docente se le inviste de maestrx, otorgándole un lugar de poder en el desarrollo de una serie de atribuciones y cometidos, los cuales van perfilando esta suerte de 'operatorx ideológico' prescrito por el orden social dominante, sujetx que interviene bajo una real o falsa conciencia del papel que desempeña al servicio del sistema.

La actividad pedagógica entonces no es una práctica neutral, sino potencialmente política y ética porque implica una gestión responsable. Lx educadorx debe responder, más allá de sus propias intenciones o convicciones, frente a las consecuencias de sus actos, lo cual invita a pensarse en situación, dentro del contexto histórico y sociopolítico que enmarca la labor docente. En tanto mediador, lx profesorx ofrece a sus estudiantes una pauta de acción para pensar y actuar frente a la incesante toma de decisiones que demanda la vida en sociedad (Ortega, 2009, p.28). Bien cabe reconocer, sin embargo, que "nadie está habilitado a pensar por nadie, todxs lo pueden hacer por sí mismxs, porque pensar no es cuestión de edad ni de capacidad, sino de condición y sentido" (Magistris & Morales, 2019, p. 11).

Después de todo, el poder pensar por sí mismxs parece no encontrar plena cabida dentro del actual contexto escolar; los conceptos, procedimientos y habilidades que delinean la formación de las niñeces, así como las actitudes a desarrollar durante su proceso educativo, siguen un orden lógico y causal que suscita un perfil particular de educando previamente proyectado. Se observa un modelamiento del pensamiento de lxs niñxs y adolescentes siguiendo cierta línea homogeneizante que aborta la posibilidad de la diferencia a la hora de distinguir y validar identidades, deseos y corporalidades diversas. En este sentido, lxs docentes como agentes socializadores, transmiten códigos culturales que respaldan este sistema organizado en estructuras opresoras, que luego lxs estudiantes asumen como legítimas y propias (Martínez & Ramírez, 2017, p. 82). El hecho de coartar a lxs niñeces su capacidad de pensar, habla de educadores que antes "constituyeron una imagen autoritaria y jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después calificará de incapaz" (Magistris & Morales, 2019, p. 11).

De esta manera, es posible ver que los comportamientos, valores e imaginarios que labran el devenir de lxs sujetxs son elementos que se van aprendiendo y son transmitidos por los mecanismos de socialización como la escuela. Concretamente, la relación jerárquica profesorx-alumnx resulta determinante en la reproducción de códigos culturales hegemónicos, como los mandatos de género normativos en términos binarios de exclusión que lxs profesores transfieren a lxs niñxs en su práctica docente (Varela, 2008, como se citó en Martínez & Ramírez, 2017, p. 82).

En definitiva, estamos frente a constructos socioculturales que oprimen y acorralan a quienes, en pleno proceso de construcción identitaria, requieren hacer uso de un rango mínimo de libertad para poder mirarse y reconocer quienes son, demandando a su vez la mirada y registro del otro bajo una lógica de alteridad. Plantear la deconstrucción de estos tópicos implica la responsabilidad que le cabe a lxs profesorxs en el desmantelamiento de las categorías impuestas y la abolición de las desigualdades; el ineludible reconocimiento de la diversidad de saberes, de experiencias y de formas de sentir que encarnan las niñeces disidentes; y de liberar al género de las relaciones de poder y subordinación, incorporando al fin la diferencia como rasgo constitutivo de la condición humana, y evitar así reducirla a diferencias individuales.

### **3. MÉTODO**

A continuación, se dará paso a la revisión de cada uno de los ámbitos que conforman la estrategia metodológica desarrollada en este trabajo investigativo. Descripción del diseño de la investigación, lxs participantes, el tipo de estrategia de producción de información y los aspectos éticos de este proyecto.

#### **3.1 Diseño de investigación**

El enfoque de investigación cualitativo nos permite acceder a la adecuada comprensión de un fenómeno mediante la observación y examen en profundidad de casos específicos, intentando alcanzar el marco de observación del otro, su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario (Canales, 2006). De este modo, explorar cualitativamente los discursos sobre niñez trans por parte de profesores de educación básica, posibilita el conocimiento de ciertos códigos que circulan como redes intersubjetivas y que regulan la significación de esta temática entre lxs docentes. Esta forma de acercamiento a la realidad ofrece la oportunidad de reconocer aquellos sentidos comunes que están a la base del actuar de lxs educadorxs respecto a las niñeces disidentes, y es a partir de la revisión de sus argumentos, que podemos configurar una imagen en contexto de la mirada que ellos tienen hacia las niñeces trans desde su rol de pedagogo.

En línea con la propuesta de Ragin (2007), el método implicó en primera instancia una fase de *aclaramiento recíproca* entre la imagen del objeto por parte de lxs investigadorxs y los conceptos que enmarcan la materia en estudio, para luego dar paso a la reconstrucción de las imágenes producto del análisis de las expresiones recogidas en cada caso. En efecto, constatamos la pertinencia del enfoque cualitativo para el abordaje de los discursos de lxs sujetxs, el cual otorgó visibilidad a sus reflexiones, considerando aspectos contextuales y una dimensión interpretativa de la realidad (Hernández Sampieri et al. 2014).

Y dado que estamos frente a una temática poco examinada y a la vez de gran relevancia, el nivel de investigación precedente para atender a nuestro objeto de estudio es de carácter exploratorio, precisamente porque una investigación sobre este tema o problemática no se ha emprendido antes, y vagamente se ha mencionado en la literatura científica disponible en Chile.

En el caso de la niñez trans, si bien hoy por hoy estamos ante un tema que progresivamente tiene mayor presencia en diferentes contextos, a nivel educativo institucional y particularmente en lo que atañe a la lectura que de ella hacen lxs profesorxs de educación básica, no se cuenta con suficiente información que permita

suponer determinadas consideraciones que actualmente sustentan su práctica como educadorxs a propósito de la situación de las niñas disidentes.

Para acceder a sus voces y efectuar un estudio de esta clase (investigación cualitativa), la dimensión de control que se ajusta a tal formato es la de tipo no experimental, conducente a la búsqueda de información con base en la realidad cotidiana y en el discurso espontáneo de lxs sujetxs, alejada de manipulación técnica, de control sobre los hechos o de mediciones.

En cuanto a la extensión temporal, este estudio se orientó al análisis de casos concretos, capturando los discursos de lxs profesores en un momento y lugar geográfico determinados, lo cual temporalmente remite a un carácter transversal, como resultado del sentido y forma que adquiere el análisis de esta información para semejante tiempo y espacio (Flick, 2004).

### **3.2 Participantes**

Lxs participantes de este estudio fueron seleccionados deliberadamente según las condiciones específicas que debía cumplir lxs sujetxs a examinar en conformidad con el propósito de la investigación, elementos que corresponden a un tipo de muestra no probabilística. Se buscó de tal forma la representatividad del colectivo de profesores de educación básica (actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago), escogiendo sujetxs que hablan desde posiciones y perspectivas diversas, sostenidas desde un mismo rol como educadorxs.

Asimismo, los criterios de inclusión muestral que debieron cumplir lxs sujetxs seleccionados para este estudio fueron los siguientes: ser profesores de educación básica, actualmente en ejercicio y desempeñándose en establecimientos educacionales del Gran Santiago. Además, como criterios de heterogeneización muestral se antepuso la dependencia de la institución, es decir, la representatividad de un funcionario de colegio particular pagado, de particular subvencionado y de colegio municipal. Y también, en relación con la condición etaria, se incluyeron docentes de los tres grupos etarios de adultxs: adultx joven (menor de 35 años), adultx (entre los 35 y 55 años) y adultx mayor (sobre 55 años). Del mismo modo, la situación de disidencia y no disidencia fue otro criterio privativo de selección.

### **3.3 Estrategia de producción de información**

Ligada al método por el cual se ha optado y persiguiendo el acceso al espacio de producción de sentidos y significados sobre ciertos hechos, la estrategia de producción de información que responde a tal finalidad es la entrevista. Ésta nos permite comprender y describir las experiencias, las prácticas, el conocimiento cotidiano de lxs sujetxs que constituyen nuestro foco de análisis.

La situación de la entrevista, en la que se produce un encuentro cara-a-cara donde interactúan distintas reflexividades, da lugar a una nueva reflexividad. Se trata de una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y participación, la cual supera lo meramente informativo, alcanzando un valor performativo (Guber 2001, p. 76). Así, el resultado obtenido de este acercamiento es la producción de realidades, las cuales cobran visibilidad a partir de la implicación de lxs investigadorxs, quien establece el marco interpretativo de esta relación (Flick, 2004).

Dicho lo anterior, a continuación, se presenta el guion-pauta aplicado a lxs entrevistadxs.

## **CATEGORÍA 1: CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO**

### **Sub-categoría 1.1 Característica socio demográfica**

¿Cuál es su fecha de nacimiento?

¿En qué comuna vive actualmente?

¿Ha vivido antes en otra comuna?, ¿en cuál o cuáles?

¿Cuál es su nacionalidad?

En caso de que sea migrante, ¿Cuál es su situación migratoria actual?

¿Es o se identificas como parte de algún pueblo originario?

¿Practica o adhiere a alguna religión?, ¿a cuál?

### **Sub-categoría 1.2 Educación y trabajo**

¿A qué clase social cree pertenecer?, ¿por qué?

¿En qué universidad y año estudió?, ¿por qué?

¿Cuáles fueron sus opciones de carrera antes de estudiar Pedagogía?, ¿por qué?

¿En qué establecimiento ha trabajado?, ¿por qué?

Actualmente, ¿en qué colegio trabaja?, ¿qué dependencia formal tiene el establecimiento?

¿Le gusta su trabajo?, ¿por qué?

### **Sub-categoría 1.3 Familia**

¿Con quién vive?, ¿tiene hijxs?, ¿cuántos?, ¿vives con ellxs?, ¿por qué?, ¿cómo participa de su crianza?

¿Cómo es su relación con sus hijxs?, ¿por qué?

¿Tiene pareja?

En caso de tener una pareja, ¿estudió?, ¿cuál es su último nivel educacional?, ¿por qué?

En su familia de origen, ¿con quién vivía?

¿Cómo era la relación con sus padres?

¿Se hablaba de identidad sexual o de género en su casa?, ¿por qué?

Actualmente, ¿se habla de este tema en su familia?, ¿por qué?

### **Sub-categoría 1.4 Sexualidades**

¿Con qué identidad de género se identifica?

¿Con qué orientación de género se identifica?

¿Recibió formación en el ámbito de la sexualidad durante su niñez y/o adolescencia?, ¿de quién o quiénes la obtuvo?, en líneas generales, ¿qué le transmitieron al respecto?

¿Considera importante la educación sexual?, ¿por qué?,

## **CATEGORÍA 2: RELATOS DE LO TRANS**

### **Subcategoría 2.1: Lo trans**

¿Puede contarme qué información maneja usted sobre identidad de género y orientación sexual?

¿Qué podría decirme de la sigla LGBTQIA+?, ¿qué es lo que sabe de este colectivo?

¿Ha conocido a alguien que se defina como trans o que a usted le parezca que se reconoce con tal identidad?, ¿a quién?

¿Cómo podría caracterizar a una persona que se identifica con esta denominación?, ¿por qué?

### **Subcategoría 2.2: Niñez trans**

¿Cómo cree usted que el mundo adulto debería abordar el proceso de construcción identitaria de lxs niñxs?, ¿por qué?

¿Qué deberían hacer lxs mapadres?, ¿por qué?, ¿qué haría usted como madre o padre de unx niñx trans?, ¿por qué?

¿Qué cree usted que necesita unx niñx que atraviesa por el proceso de reconocerse como una persona transgénero?

### **Subcategoría 2.3: Niñez trans y escuela**

¿Ha tenido algún estudiante trans en el aula, o que sea parte de la comunidad escolar?, en caso de que así haya sido, ¿cómo ha sido su relación con ellx?, ¿por qué?

¿Qué deberían hacer lxs profesores frente a unx niñx que atraviesa por una situación de esta naturaleza?, ¿por qué?

¿Qué actitudes deben fomentar lxs educadorxs para asegurar la integración de lxs niñeces trans en el ámbito escolar?, ¿por qué?

En concreto, ¿qué haría usted como profesorx dentro del aula y en el resto de los espacios de la escuela?, ¿por qué?

¿Ha escuchado hablar del Proyecto de Ley de Educación Sexual Integral?, ¿qué sabe acerca de esto?, ¿por qué?

### **Subcategoría 2.4: Institucionalidad**

#### **Tópico 2.4.1: Circulares**

A nivel de las autoridades gubernamentales, del Mineduc, ¿ha percibido usted preocupación al respecto?, ¿por qué?

¿Qué tipo de acciones u omisiones conoce en este sentido?

¿Sabe de las circulares que el Mineduc ha emitido al respecto?, ¿qué conoce de ellas?, ¿por qué?

¿Conoce la circular N° 0768 dictada el año 2017?, ¿qué sabe su contenido?

¿Y la N° 0812 emitida el año pasado?, ¿podría decirme qué establece?

### **Tópico 2.4.2: Leyes**

¿Tiene alguna información de la normativa legal sobre las niñas y adolescencias trans?, ¿por qué?

¿Conoce la Ley de identidad de género?, ¿qué sabe de este decreto?

¿Sabe algo de la ley que fue publicada en marzo de este año sobre derechos de lxs niñxs y adolescentes?, ¿qué le parece?

¿Qué sabe de la Ley José Matías?, ¿conoce el caso del joven estudiante del mismo nombre que inspiró la ley?

### **Tópico 2.4.3: Derechos Humanos**

¿Visualiza usted alguna relación entre identidad trans y Derechos Humanos?, ¿cuál?

Desde su experiencia, ¿considera usted que se respetan los Derechos Humanos de las personas transgénero en nuestra sociedad?, ¿por qué?

## **CATEGORÍA 3: SIGNIFICADOS DE LO TRANS**

### **Subcategoría 3.1: Lo trans**

¿Qué es lo primero que se le viene a la cabeza cuando le digo trans?, ¿por qué?

¿Conoce el término?, ¿qué sabe al respecto?, ¿recuerda la primera vez que oyó hablar de esta acepción?, coménteme por favor

¿Cómo definiría usted a una persona con identidad trans?

### **Subcategoría 3.2: Niñez trans**

Y cuando le digo niñez, ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza?, ¿por qué?

Asimismo, ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza cuando le digo niñez trans?, ¿por qué?

¿Cómo caracterizaría usted a unx niñx trans?, ¿por qué?

### **Subcategoría 3.3: Niñez trans y escuela**

¿Qué opina de la discriminación por identidad de género u orientación sexual en las escuelas?, ¿qué se debe hacer frente a ello?, ¿por qué?

¿Qué papel debe cumplir la escuela en este sentido?, ¿por qué?

¿Piensa usted que es necesario implementar un programa de educación sexual en los colegios?, ¿por qué?

En su opinión, ¿cómo está abordando la escuela el proceso por el que atraviesa unx niñx con identidad trans?, ¿por qué?, ¿está usted de acuerdo con ello?, ¿por qué?, en caso de no estar de acuerdo, ¿cómo cree que debería abordarse?, ¿por qué?

### **Subcategoría 3.4: Institucionalidad**

#### **Tópico 2.4.1: Circulares**

¿Qué le parece el marco regulatorio dictado a las escuelas a propósito de niñez trans?, ¿por qué?

¿Cree usted que esta normativa responde a la realidad y necesidades de las niñeces trans?, ¿por qué?, en caso de no estar de acuerdo, ¿modificaría o agregaría algo?, ¿qué cosa?

#### **Tópico 2.4.2: Leyes**

¿Qué importancia cree usted le cabe a la legislación en este ámbito?, ¿por qué?  
Según su criterio, ¿la legislación vigente resguarda la calidad de ciudadanxs de la comunidad trans en Chile?, ¿por qué?

¿Piensa usted que es suficiente el marco legal establecido o que éste podría ser mejor?, si cree que puede mejorar, ¿qué le hace falta?

#### **Tópico 2.4.3: Derechos Humanos**

¿Qué opinión le merece la situación de las disidencias sexo/genéricas?, ¿por qué?

Hablando de Derechos Humanos, ¿cuáles de ellos cree usted que no se les está respetando a las personas trans?, ¿qué cree que debemos hacer al respecto como sociedad?

¿Qué derechos esenciales cree usted deberían promoverse especialmente para resguardar la dignidad de las personas trans?, ¿por qué?

¿Qué derechos cree usted corresponde asegurar en particular a lxs niñxs trans?, ¿por qué?

### **Cierre:**

Finalmente, luego de esta conversación, ¿hay algo que le gustaría agregar?, si es así, ¿podría desarrollar la idea por favor?

Muchas gracias por su colaboración para esta investigación.

### **3.4 Aspectos éticos del proyecto**

El proceso desarrollado estuvo supeditado a los aspectos éticos que deben enmarcar todo proyecto investigativo, incorporando mediante cada uno de ellos el compromiso de lx investigadorx con lxs sujetxs participantes del estudio, sus experiencias, sentires y reflexiones. La justicia, el bienestar y el respeto, principios fundamentales de la ética de la investigación en seres humanos condujeron y alentaron paso a paso este trayecto. Consecuentemente, se atendió a la escucha activa, al carácter interaccional abierto y al resguardo de los datos de identificación, derivando aquello en las siguientes acciones a nivel formal:

- Consentimientos informados a cada participante.
- Modificación de los nombres.
- Censura frente a la exhibición de cualquier dato que pudiese conducir a la identificación de lx sujetx.
- Devolución a lxs participantes.

### **4. Análisis y principales resultados.** (presentación de resultados) Ejercicio interpretativo del contenido a nivel descriptivo

A continuación, pasamos a dar cuenta de los principales resultados del proceso analítico y, para exponerlo de manera más ordenada, seguimos el orden de los objetivos específicos de la investigación.

#### **4.1 Caracterización de lxs sujetxs.**

Esta primera categoría de análisis remite a aquellos atributos singulares, como también a ciertas condiciones compartidas por lxs entrevistadxs. Se consideran aspectos primarios de su historia y datos relevantes de su situación actual, todo ello vinculado a diferentes ámbitos de sus experiencias vitales.

##### **4.1.1 Características socio demográficas**

Los seis educadorxs entrevistadxs son chilenxs y sus edades oscilan entre los 30 y 74 años. Tres de ellxs se ubican en el rango de los 30 a los 38 años, profesora y profesor homosexuales, ambos de 30 años, más un docente de 38 años, heterosexual, dos profesoras en el rango de los 55 y los 59 años, ambas heterosexuales, y una docente de 74 años, también heterosexual.

Las comunas en las que habitan mayoritariamente lxs educadorxs corresponden a la zona centro y surponiente de la ciudad de Santiago (Quinta Normal, Cerrillos y Maipú), con una representante del sector nororiente (Ñuñoa), docente de 30 años, quien la mayor parte de su vida fue residente de Maipú. En tanto que uno de ellxs es oriundo de la ciudad de Punta Arenas.

En cuanto a la identificación con algún pueblo originario, solo uno de los docentes se define como parte del pueblo mapuche, mientras otra de ellxs dice sentir cercanía con el mismo pueblo, lxs demás no se identifican con calidad indígena de algún tipo. Y respecto a religión, todxs afirman ser creyentes, dos se reconocen cristianxs, tres adhieren al catolicismo, y una de ellxs declara no suscribirse a religión alguna, pero ser creyente de todos modos.

#### 4.1.2 Educación y trabajo

La mayoría de lxs entrevistadxs manifiesta pertenecer a la clase media, aunque tres de ellxs indican que se reconocen de clase media-baja, mientras una de ellxs se denomina miembrx de la clase trabajadora. Dan razón de esta pertenencia principalmente por el hecho de que la propia existencia depende de los ingresos que generan fruto de su actividad laboral.

En relación con la casa de estudios donde cursaron sus carreras, todxs proceden de distintas almas mater. La docente de mayor edad se formó en la Escuela Normal José Abelardo Núñez, la más joven comenzó sus estudios en la UMCE y los culminó en la UCSH, el profesor nacido en el extremo sur del país se educó en la Universidad de Magallanes. Por su parte, uno de ellxs se preparó en la extinta Universidad del Mar, otra estudió su carrera en la Universidad Arturo Prat, mediante programa especial en Santiago, y también recogimos el relato de una profesora formada en el Instituto Hogar Catequístico, perteneciente a la UC. En síntesis, tres de ellxs cursaron estudios en instituciones educativas estatales, mientras los tres restantes se educaron en universidades privadas. Por lo que corresponde a los años en que transcurrió la formación de lxs docentes, las épocas transitan desde los años 60-70s, pasando por los 90s, hasta la primera y segunda década de los años dos mil.

La mitad de lxs entrevistadxs tenían como primera opción la carrera de pedagogía, mientras lxs demás contemplaban elecciones en otras áreas, aunque una de ellxs decidió formarse tardíamente, después de haber estudiado una primera carrera técnica.

Lxs educadorxs en su mayoría se han desempeñado en colegios de financiamiento compartido, aunque al menos la mitad de ellxs cuenta con la experiencia de haber trabajado en establecimientos subvencionados por el Estado.

Y todxs sin excepción afirman gustar de su profesión, señalan disfrutar del contacto con otrxs personas, destacando el dinamismo de trabajar con niñxs, la satisfacción que experimentan al sentir que aportan en la formación de personas, de su vocación de servicio. Como asimismo, aparecen opiniones críticas en relación al trabajo administrativo que conlleva la docencia, y a la rigidez del sistema educativo en Chile.

#### 4.1.3 Familia

Lxs entrevistadxs viven todxs insertos en sus grupos familiares, se trata de diferentes tipos de familia. Dos de ellxs habitan en casa de sus padres, ambos con hijxs, pero uno viviendo sin su hijo y la otra con su familia extensa (esposo, hijxs y padres). Otra de las profesoras vive con sus hermanas y no tiene pareja, mientras su hija está radicada en el extranjero. Tres de ellxs comparten casa-habitación con sus respectivas parejas; una de ellas con su esposa e hijxs, otra con su pareja, posterior a una separación y ya con tres hijas casadas y emancipadas del hogar; solo uno de lxs docentes que habita con su pareja no tiene hijxs. Todxs lxs entrevistadxs con hijxs refieren participar o haber participado activamente de la crianza de sus hijxs, dedicando el mayor tiempo posible a esta tarea pese al poco que disponen, debido a que permanecen muchas horas fuera de casa por motivos de trabajo. En cuanto al nivel educacional de sus parejas, de lxs cinco entrevistadxs que están en relación sexoafectiva, cuatro de ellxs alcanzan el nivel técnico-profesional, mientras la otra es docente con grado de magíster.

En relación con sus familias de origen, todxs sin excepción provienen de familias biparentales. Y uno de ellxs además de una familia reconstituida. Vivían originalmente con padres y hermanos, salvo dos de ellxs que son hijxs úniquxs. Las relaciones que

describen con lxs padres son en general afectuosas, pero no exentas de conflictos, al menos la mitad de ellos refiere haber sido criados por padres machistas, madres muy presentes pero sumisas, la mayoría; solo está el testimonio de una de las docentes que describe a una madre con mucho poder en el hogar, versus un padre más dócil y al mismo tiempo muy afectuoso. En cuanto a hablar de identidad sexual o de género, en la generalidad de los hogares no se hablaba del tema, en uno de ellos sí se comentaba al respecto, a propósito de un familiar homosexual, mientras en otro, en las ocasiones en las cuales se abordaba el tema, se hacía con mucho recelo, desde una mirada prejuiciosa y discriminadora. En la actualidad suelen abrirse conversaciones sobre el tema en todas las familias, en la mayoría de ellas dialogando con mucha más naturalidad que años atrás, exceptuando aquella entrevistada y su familia quienes aún intercambian visiones estereotipadas de la identidad sexual, desde una visión excluyente y suspicaz hacia las personas que se apartan de la hegemónica heteronormatividad.

#### **4.1.4 Sexualidades**

De entre lxs seis entrevistadxs, dos profesorxs se definen homosexuales, mujer y hombre de 30 años ambxs. Un profesor de 38 años heterosexual y tres docentes mujeres heterosexuales de 55, 59 y 74 años. Estas tres profesoras de mayor edad comentan que no fueron formadas en el ámbito de la sexualidad, solo una de ellas recuerda haber escuchado algo de aquello en la escuela. Lo que en su momento recibieron dicen, fueron algunas orientaciones mínimas por parte de sus madres, así también lo revela la docente de 30 años. La entrevistada de 59 años no obstante acusa haber tenido una mamá para quien toda información acerca de lo sexual era un tabú, por tanto, omitió cualquier dato de este tipo en su formación. Los dos profesores varones indican expresamente que no recibieron formación sexual. Y en cuanto a la adherencia a la ESI, la mayoría apoya este proyecto de enseñanza en las escuelas, mientras uno de ellxs no lo conoce y otra lo rechaza rotundamente, argumentando que a quien debe instruirse en la materia es a lxs padres, para que ellxs otorguen después la formación a sus hijxs dentro del espacio íntimo familiar, agregando que este tipo de instrucción no es competencia de la escuela.

#### ***4.2 Identificación de los relatos respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago.***

Luego de haber caracterizado a cada unx de lxs entrevistadxs, y considerando que cada unx de ellxs da cuenta de una posición estructural respecto a la idea de niñez trans, es momento de identificar los relatos que emanan de estas voces.

En primera instancia, al consultar a lxs docentes por la información que manejan sobre identidad de género y orientación sexual, algunas respuestas provenientes de mujeres heterosexuales remiten en general a explicaciones breves, sencillas, casi intuitivas. Como una de ellas que declara, "sería cómo yo me siento y hacia quienes me siento atraída sexualmente" (entrevistada 6, 74 años), o el comentario de otra que, sin ser breve, divaga, realizando una especie de rodeo a la pregunta.

Bueno, uno tiene mucha información referente a esto porque trabaja con niños, porque uno está todos los años capacitándose, informándose, porque de lo contrario, ¿cómo nosotros vamos a hablar de un tema cuando no lo manejamos, cierto? (...) La sociedad cree que los niños, es en lo que andan hablando y lo que andan pensando, pero no es así. (entrevistada 5, 59 años)

Comentario mediante el cual la entrevistada pone de relieve la gran cantidad de información que dice tener al respecto, pero que, en definitiva, no revela dato alguno sobre la pregunta en cuestión. Se advierte un tono evitativo, un relato construido en relación con el rol docente y la percepción que guarda de lxs niñxs en torno al tema, pero desatendiendo la propia interpelación. La misma profesora luego reconoce su desconocimiento al consultarle qué puede decir de la sigla LGBTQIA+, "Mira, en realidad no tanto" (e5, 59 a), afirma. Declaración que en tal sentido puede enlazarse con la del único varón heterosexual entrevistado, "La identifico, pero no sé lo que significa, o sea, es la que reúne todas, como las ramas... y que las reúne como en una gran agrupación" (e3, 38 a), aludiendo a cierta noción, pero ignorando el significado puntual de la sigla. O también, la expresión de otra profesora, "este colectivo agrupa a las personas que tienen estas diferencias sexuales, no sé el concepto preciso, eeh... que tienen otras formas de sentir" (e4, 55 a), revelando cierta distancia de la noción a partir de su dificultad para explicarla. Por último, en total franqueza respecto a su falta de conocimiento, "Lo ignoro" (e6, 74 a), afirma la entrevistada de mayor edad.

Por el contrario, lxs entrevistadxs homosexuales dan cuenta de otro nivel informativo en este sentido, aunque con cierto sesgo patologizante por parte de unx de ellxs al hablar de disforia de género en referencia a la transexualidad. Se trata por lo demás, de profesorxs pertenecientes a una generación bastante más reciente, ambxs treintañerxs,

La identidad de género tiene que ver con cómo yo me presento ante la sociedad, cuál es el género con el cual yo quiero ser identificado, que muchas veces corresponde al género con el cual naciste, pero en algunas ocasiones también corresponde a un género diferente. Tiene que ver con el tema de la disforia de género, del yo, por ejemplo, nacer con unos genitales masculinos, pero identificarme con el género femenino. Y la orientación sexual tiene que ver más que nada con tus preferencias en cuanto a la pareja que vas a tener, que puede ser del mismo género o puede ser de ambos géneros, o puede ser de un género distinto, que es la heterosexualidad en este caso. (e1, 30 a)

La sigla abarca una gran variedad de orientaciones sexuales e identidades de género que forman una comunidad distinta de lo que sería la norma o la heteronorma. En este caso LGBTQI+ aplica para varias orientaciones sexuales. (e 2, 30 a)

En cuanto al conocimiento que tienen de algunx persona trans y la posibilidad de caracterizarlx, la mayoría de lxs entrevistadxs remiten a experiencias, a momentos en los cuales interactuaron con personas quienes se identifican como transgénero,

Varios conocidos tengo trans, de por sí no binarios, bueno, varias personas de las disidencias sexuales, he conocido mucha gente trans. Algunos de ellos los conocí cuando todavía no pasaban por su transición y hoy en día las conozco con su identidad de género que los identifica. Y es bastante agradable ver a una persona feliz, contenta y plena en esto. Y yo creo que lo más bonito de esto es que hoy en día no es tan raro ... y que llegue una persona trans no es un bicho raro. Y, de hecho, el tema de que sea trans no es un tema de conversación. (e1, 30 a)

Era un compañero de colegio. Yo estudié en un colegio de mujeres, en ese momento de mujeres solo cisgénero y este compañero cuando comenzó a descubrir su identidad de género tuvo que salir del colegio, porque además era una persona que, o sea, era un colegio religioso católico, lo que le había traído bastantes dificultades dentro de su descubrimiento de identidad. Cuando él sale, pasan varios años después del colegio en el que él comienza a hacer transición y

pasó a nacer L..., que es un gran amigo, es una gran persona L... (...) Una persona trans, entiendo, es una persona que no se identifica con el sexo que se le fue asignado al nacer. Creo que es difícil determinarlo uno desde fuera más que desde la expresión de género que uno conoce. No sé, cambios físicos o estilos de vestirse o estilos de pelo, no sé. Eso siempre van a ser suposiciones, porque al final la persona es quien te puede comentar de forma certera si está en un proceso de transición o no, así que es difícil caracterizarlo. Me hizo una pregunta difícil la verdad. (e2, 30 a)

Tales afirmaciones transmiten sensibilización e implicancia con las identidades trans, naturalización de esta forma de ser y de existir. Se expresa además una postura cuidadosa a la hora de pretender caracterizar una posición en la que no se ha estado, acción comprensiva la cual, infiere la entrevistada, requiere del testimonio personal de quien ha transitado por allí.

Y conforme a una observación que incluye el componente histórico, en el registro de un decir no pocas veces escuchado, se suma la opinión de otra docente,

Yo creo que en toda la historia del ser humano ha habido esto, lo que pasa es que ahora se le puso un nombre diferente no más, es lo mismo. Porque, por ejemplo, en el liceo yo tuve compañeras que... bueno, eran catalogadas como que eran ahombradas, como que les gustaba hacer cosas de hombre, pero ellas eran como sus tendencias a ser masculinas, tenían eso de ser masculinas. Pero también ahora yo veo niños pequeñitos, por ejemplo, de kínder, porque yo les hago clases también a prekínder y kínder, y ya van marcados con una tendencia. (e5, 59 a)

Como asimismo, aquella breve y elemental caracterización por parte de otro de lxs entrevistadxs, "tener características del otro género, porque no son propias como de su origen biológico" (e3, 38 a), aportando una visión casi 'inocua' pero teñida de dualismo biologizante.

Por el contrario, ante la descripción solicitada llama la atención el relato de una docente que manifiesta, entre otras cosas, una reacción de sobresalto ante la sensación de ambivalencia que ha observado en personas trans y travestis,

Yo creo que son introvertidos porque están en esa situación ambivalente, digo por lo físico y por lo mental, que quieren una cosa y tienen que demostrar otra. Por eso a mí me choca, y yo a esa gente le guardo respeto porque yo creo que en el fondo es muy complejo, es muy complicado aceptarse ellos y que la familia también los logré aceptar (...) A mí me dan un poco de pena, no de pena así de lástima, pero me da pena porque debe ser muy incómodo terrible, terrible! En el fondo se saben ellos no aceptados por todos, y la lucha constante de lo mental y lo físico en su cuerpo (...) Era la dueña del kiosco y sí pues, ella misma se ponía la voz ronca, se cortaba el pelo igual que hombre, ponía la voz muy ronca, se vestía como hombre, caminaba como hombre, ella se ponía fajas para aplastarse el busto y después ya era igual que un hombre (...) Y lo otro, que no me gusta que esos Queen art, no sé, esos que hacen esos shows, ellos en vez de ayudar payasean para mí el tema, ellos mismos hacen que se convierta en algo para reírse y a mí me molesta ... esta gente siempre está en el morbo, en el morbo de la gente y como que están para el chiste. Al final por eso son tan introvertidos, porque si no, se prestan para el payaseo y se convierten en algo patético. Entonces qué nos queda... nos burlamos, nos reímos, o por último nos desagrada. (e4, 55 a)

Se advierte aquí el énfasis en lo cisheteronormativo, una falta de apertura hacia las identidades subjetivas diversas, un excesivo hincapié en la categorización dual de la

sexualidad y del género, un relato que de suyo resulta bastante contradictorio. Habla de respeto, de aceptación, de pena, de algo que no debe comportar la risa del resto, pero admite sin embargo que cabe la opción de la burla y del desagrado, justificando la estigmatización.

De igual manera, al extraer los relatos que refieren al abordaje de la temática desde el mundo adulto, nuevamente surgen voces contrapuestas entre aquellxs entrevistadxs que manifiestan una posición de apertura, respetuosa, flexible y cuidadosa del proceso identitario de las niñeces, versus aquellas más cerradas que propugnan la heteronormatividad por encima de todo. Las voces disidentes evidenciando una vez más su asociatividad con la transgeneridad,

Yo inclusive recuerdo una instancia en la que un profesor citó a mi mamá porque yo era gay, o sea, mi mamá por supuesto se enojó, fue como "¡Mentira que me llamaste por esto!" ... claramente uno no quiere repetir eso ... Quizás mi experiencia no fue tan traumática, pero sí tengo muchos amigos que tuvieron experiencias muy tristes y traumáticas, que tienen que ver con la exclusión, con la discriminación, el maltrato, el abuso físico, psicológico, sexual. (e1, 30 a)

Yo creo que los adultos siempre tenemos que tener la apertura de escuchar lo que los niños, niñas y niñes quieren decirnos. Cuando un niño, niña o niñe necesita ser validado, es deber del adulto decirlo. No podemos ir en contra de lo que les chiquilles en general quieran decir sobre ellos mismos. Entonces solo nos queda escuchar, y validar y acompañar, si ellos también lo permiten (...) Apoyo, total apoyo. Hay herramientas que nosotros como papás no tenemos, entonces buscar a los profesionales que sean adecuados, buscar los apoyos emocionales que sean adecuados y los espacios seguros para que los chiquillos puedan desenvolverse. (e2, 30 a)

Por su parte, la profesora que acumula más años de experiencia propone la iniciativa autoformativa, la idea de contar con información actualizada, partiendo de la base que la formación recibida en otro tiempo respecto al abordaje del proceso de construcción identitaria de lxs niñxs ya perdió vigencia, "... estudiando, investigando, averiguando, porque realmente a la gente adulta, a nosotros, nos formaron de una forma diferente a los de ahora. Ahora se acepta mucho la diversidad y es muy diferente" (e6, 74 a). Como también, la misma entrevistada asume que la aceptación absoluta hacia lxs niñxs es algo prácticamente inherente al rol docente:

En el caso mío yo acepto todo, porque soy una persona que trabaja con niños, en cambio, a la gente que no trabaja con niños les cuesta, les cuesta mucho y no los entienden, y a los niños trans hay que entenderlos ¡hay que entenderlos! (e6, 74 a)

Se observa otra posición que se inclina por la escucha, principalmente al interior de la familia, pero que, en paralelo pareciera no considerar el papel de la escuela como parte de ese mundo adulto que interviene en este proceso,

Yo creo que los adultos debieran escuchar, los padres son los indicados. Yo soy muy defensora de la familia, la familia es la indicada para todo, no tienen que venir otras personas a decirle a tu hijo lo que él tiene que ser o hacer (...) Y educar a los papás, para que los papás sean esos acompañantes de cariño, de amor, porque son ellos los que tienen la responsabilidad con su hijo, diaria. Ellos tienen que acompañar ese proceso, si realmente el niño va para esa tendencia o no, es un proceso, un proceso de maduración sexual, de sus ideas. (e5, 59 a)

Llama la atención que la entrevistada ubique a las disidencias en posición de 'tendencia', marcando estilo a propósito de una moda.

Ahora vemos que todo este bombardeo de... mira, uno ve la televisión y te están metiendo el tema de los gais así todo el rato, todo el rato. Yo siempre digo, el respeto a la persona es lo primero, pero tampoco te tienen que bombardear con cosas para que el niño entre o la niña entre en una tendencia de moda. (e5, 59 a)

Develando de este modo un profundo desconocimiento acerca del carácter constitutivo de la sexualidad en lxs seres humanxs. Tal reduccionismo acarrea el rechazo y la invalidación de la presencia y el mayor posicionamiento que en los últimos años el colectivo homosexual ha alcanzado en la esfera pública, asimilándolo de esta forma con algo de temporada, con una moda.

Los discursos que a continuación se consignan identifican las experiencias de lxs profesorxs en relación con estudiante/s trans al interior de la escuela:

Sí, actualmente tenemos un estudiante trans. Y también hemos tenido estudiantes de la comunidad LGBTIQ+ (...) ha sido un desafío, no por parte de nosotros, sino porque todo lo que implica y todo lo que nos falta como sociedad para estar a la altura, pero sí hemos tenido la experiencia, he tenido la experiencia personal y muy bien. Yo personalmente, siendo parte de la comunidad y teniendo la suerte, además, de hoy en día ocupar un cargo de liderazgo dentro del establecimiento, puedo también orientar a mis colegas para preparar esta realidad (...) y yo siempre, cuando decidí ser profesor yo dije: 'quiero sacar todo lo bueno de mí' y quiero eliminar las cosas malas. O sea, yo no quiero ser ese profesor... yo sabía lo que quería hacer, pero también sabía lo que no quería hacer y lo que quería evitar. Entonces para mí ha sido de cierta manera gratificante saber que este estudiante cuenta con un profesor que le comprende, que empatiza con ellos" (...) claramente uno al haber vivido esa experiencia de tan pequeño y experiencias tan fuertes, te hacen querer evitarle eso, porque uno como docente quiere darle lo mejor a sus alumnos, entonces uno quiere evitarles su sufrimiento. (e1, 30 a, profesor de Inglés y Encargado de Convivencia Escolar)

Sí, tuve un estudiante, pero no me di cuenta hasta después. Pasó que tuve una estudiante, un estudiante que transicionó y supe después de que yo los entrego en 6º básico. Y en 7º él se me acercó y me dijo: "-profe, yo ya no soy N..., soy N... (nombre masculino), quería contarle". Yo ya no era su profe, pero fue bacán la instancia en donde él me buscó y me contó, siento que se generó como esta apertura. (e2, 30 a, profesora EGB)

Yo tuve una alumna ... desde chiquitita. Y ella como en séptimo más o menos empezó a sentir que ella no era mujer (...) Empezó todo un proceso para hacer cambio de mujer a hombre. Y yo te digo que en este momento el resultado de ella es una depresión con intento de suicidio. Entonces en este tema yo creo que los niños tienen que ser muy bien acompañados, porque ella tuvo un equipo multidisciplinar, médico, asistente social, psicólogo, toda una cantidad de gente a su alrededor, pero el problema mayor de ella era en su hogar. Entonces, qué pasó con ella, ella se cambió de sexo, se cambió de nombre y resulta que la chica la ha pasado re mal, o el chico ahora, la ha pasado re mal, y ella lo único que quiere... no sabe para dónde va, sabes que no sabe para dónde va. Y el problema es que ya no pueda dar vuelta atrás, porque los tratamientos que le hacen para cambiar sus hormonas y todo es una cosa que lleva al ser humano como a una pérdida. Yo considero que ella no estaba preparada para hacer este cambio, yo creo que

ella tenía que haber tenido una mayor madurez en su vida para haber decidido empezar ese cambio. No es que el niño venga o la niña venga y le diga papá quiero ser hombre mañana o quiero ser mujer y que los papás vayan, o el sistema te tome a este niño y te lo transforme y resulta que después el niño ni siquiera tenía una madurez. (e5, 59 a, profesora de Religión)

“No, que yo sepa no, ni aquí ni en el liceo, no. Pero sí he tenido niños que son gay, esos sí, lesbianas también hemos tenido acá”. (e6, 74 a, profesora EGB)

Las experiencias relatadas pertenecen a tres docentes que tuvieron relación directa con unx estudiante trans en sus aulas. Y tal como es posible leer en el párrafo anterior, se agrega la descripción de una profesora que no cuenta con tal vivencia, sin embargo, relata haber trabajado con estudiantes que forman parte de las disidencias. Lxs otrxs dos docentes dicen no registrar presencia de estudiantes trans en sus comunidades educativas.

Luego, ante la pregunta por aquello que lxs profesores deben hacer frente a unx niñx que atraviese por una situación de esta naturaleza, se recogen los siguientes relatos:

Bueno, yo creo que el diálogo es sumamente importante, entendiendo de que sobre todo cuando estamos tratando con niñez trans, porque es todo un proceso. Es un proceso a nivel personal para el niño o la niña, es un proceso también para la familia, para los compañeros, es algo totalmente impactante para el entorno y para la persona. Entonces yo creo que el diálogo es fundamental para saber intervenir lo que corresponde, lo que es apropiado (...) Yo creo que uno como docente debe ser muy prudente y utilizar mucho el diálogo. Diferente es cuando se acercan las familias a comentarte esta experiencia. Obviamente ofrecer el apoyo, quienes estamos además mandatados a hacerlo, a asegurar el proceso de educación, el acceso, asegurar las condiciones para que el aula siga siendo un espacio de bienestar, que sea un espacio propicio para el aprendizaje, independiente de las características personales del estudiante (...) Yo creo que debemos respetar los espacios, respetar los tiempos, respetar las decisiones y ajustarnos a la norma. (e1, 30 a)

La formación, yo creo que es importante, que como docentes formemos a todos, por eso es importante formar en torno a la diversidad y no solamente sexual, yo estoy hablando de todo tipo de diversidad, o sea, diversidad cognitiva, social, económica, de raza, qué se yo, para que nosotros formemos estudiantes que sean respetuosos de la dignidad humana. Yo creo que eso es importante, que el establecimiento y el aula tiene que ser un espacio seguro de aprendizaje, independiente de tu condición personal. Entonces, en la medida de que yo como docente tenga claro eso y que yo como docente estoy mandatado a crear un espacio propicio para el aprendizaje y para el desarrollo de las personas y para una convivencia sana, por así decirlo, yo puedo lograr y transmitirles a mis estudiantes que sean respetuosos y que sean tolerantes, aunque la palabra tolerancia no me gusta mucho porque no es algo que tengas que tolerar, sino es algo de lo que hay que aprender a convivir y que uno debe ser respetuoso de la realidad de todos los demás. (e1, 30 a)

Primero a escuchar qué es lo que tiene que decir, y apoyar desde lo que el estudiante o la estudiante necesita ser apoyado, tener confidencialidad si es que es necesario, poder contar cuando él, ella o elle necesite que yo tenga que contar. Es un proceso que es súper personal y es súper difícil, sobre todo si no hay apoyo de la familia, entonces, tratar de dirigir más que de tomar acción como primera persona, creo. (e2, 30 a)

Yo creo que ahora es como seguir los protocolos impuestos no más. Es que como ahora hay información respecto a eso, está como más enmarcado en la aceptación, en darle las posibilidades reales de que se pueda desenvolver como él estime conveniente, en preparar también el colegio para ello, porque no están preparados tampoco, entonces ahí hay una falencia (...) Yo creo que las actitudes como de no excluir, sino más bien en cómo hacerlo natural, como el incorporar naturalmente a los niños. En el fondo, la idea es como que esa diferencia no se note, sino que todos se sientan igual, que sea como más natural po', que no fuera tema, digamos, que no sea tema, sino que sea más fluido. (e3, 38 a)

Bueno, si un niño a mí me comunicara una cosa así, ¿es bastante complejo ah? En primer lugar, se lo comunicaría a sus padres, al colegio, pero no a todos los del colegio, a las personas pertinentes: la directora, al orientador y bueno, si hubiera una psicóloga en el colegio, también. Pero ya los caminos que tomen después, ya los tienen que tomar los padres, yo creo que uno llega hasta por ahí con el tema. Más que todo comunicarles, y si el niño está en el colegio apoyarlo y que no se sienta solo, que no le hagan *bullying*, que no lo molesten en ningún aspecto (...) Bueno, aceptarlo como uno más, que todos tienen que aceptarlo como uno más, yo creo que es lo esencial, uno más del curso ... y que tengan los mismos derechos y las mismas obligaciones también. No porque él sea trans o algo así, crea que por eso yo voy a tener... no sé po', porque tengo pena no voy a hacer la tarea porque soy trans, no po, también exigirle, o sea, exigirle los mismos derechos y deberes, y el mismo respeto que a todos los demás. (e4, 55 a)

Yo considero que primero hay que esperar que haya una madurez en los chicos. Ahora hay una tendencia a eso, pero ¿es una tendencia moda? o ¿es una tendencia natural que te brota de tu ser? Yo creo que por eso es que hay que esperar y hay que acompañar, que es lo principal en estos niños, que tienen estas cosas de no saber qué quieren ser o qué son, es un acompañamiento. Sí, eso es lo que tiene que haber, no inmediatamente un bombardeo de hormonas y cosas, y vamos cambiando, cambiando de ser mujer a hombre o de hombre a mujer, y después queda perdido en un ser que no sabe lo que es. (e5, 59 a)

Pienso yo que, como profesor debiéramos aceptar, pero sí, previa capacitación para los profesores, para poder afrontar este tipo de situaciones y que se va a venir a dar muchas veces. Constantemente conversar con ellos y tratar que sus compañeros los acepten tal como son, que no los discriminen, que los acepten tal como son. Y también a ellos educarlos, que no transgredan las normas establecidas y los protocolos establecidos dentro del establecimiento, porque todo se puede aceptar (...) Aceptarlo, reeducarlo, tratar de que siempre vaya con las normas establecidas, que no transgreda las normas, ya que están dentro de nuestro reglamento. (e6, 74 a)

Observando estos relatos, vemos que lxs docentes indican que su accionar en el marco de las niñeces trans tiene relación con abrir espacio a la escucha y al diálogo, como también ofrecer apoyo a la familia; se habla de cumplir los mandatos, los protocolos, de ajustarse a la norma, y a la vez de formar en torno a la diversidad. Asimismo, está la idea de naturalizar la situación, 'que no sea tema' se señala en más de una ocasión. Pero ¿será posible saltar a la idea de incorporar la transgeneridad como algo natural sin antes acceder al pleno conocimiento en la materia? Es evidente el hecho de que una parte importante de lxs docentes entrevistadxs carecen de un soporte conceptual adecuado en este ámbito. A tal efecto, más que aquello de '*que la diferencia no se note*' o '*que todos se sientan igual*', bien

cabe retomar la cita antes ya mencionada en esta investigación, sobre poder “hacer de la diferencia referencia identitaria”. (Fernández, 2013, como se citó en Allaria, 2017, p. 14)

Y en lo que respecta a la institucionalidad, al conocimiento que lxs docentes manejan en relación con las circulares emanadas desde el Ministerio de Educación, las leyes que se han dictado para regular esta materia y la percepción que tienen del accionar de las autoridades, lxs entrevistadxs afirman lo siguiente.

La norma hoy en día establece que un alumno trans o una alumna trans mayor de 14 años puede exigir su derecho a utilizar su nombre social, por ejemplo, y eso puede ser algo muy polémico porque algunos papás pueden no estar de acuerdo, pero finalmente tú tienes que respetar la norma. Si el niño o la niña decide utilizar un nombre social y es mayor de 14 años, tú estás mandado a respetar ese derecho. Y me ha pasado con apoderados que me dicen yo no estoy de acuerdo, pero esto es lo que dice la ley ¿me entiende? (...) Entonces, hoy en día nosotros estamos amparados por la norma y eso me parece excelente porque ya no es lo que yo digo, o sea, ahora es lo que se dictamina desde el Estado y eso es transversal a los gobiernos, entonces a mí me parece fantástico. (e1, 30 a)

Ahora, de que falta mucho, sí falta mucho, yo creo que las omisiones tienen que ver justamente con esto, con el tema de prepararnos y yo creo que es una crítica que todos los docentes podemos reparar en eso, que es cuando se nos exige instaurar un cambio, pero sin prepararnos para ello. Entonces, yo creo que desde esa parte falta mucho o se omitió mucho el tema de la preparación y la formación concreta y apropiada a los equipos directivos y docentes para poder abordar esta temática. (e1, 30 a)

Hoy en día el tema de la infraestructura en los establecimientos es algo conocido a nivel nacional, que es muy deplorable la infraestructura, pero además hoy en día estas normativas exigen, por ejemplo, el tema de los baños mixtos, y bueno ¿con qué plata? El apoyo socioemocional sí, pero, ¿con qué plata se le paga al psicólogo? (...) Entonces yo agregaría eso, yo agregaría una modificación, o agregaría el tema de recursos, de información, de consensuarlo con las bases, eso es lo importante. (e1, 30 a)

La educación es política, el currículum es política, las normativas son políticas (...) Hay muchos políticos que trabajan en base a lo moral y que eso de repente les nubla un poco su criterio, pero estamos hablando de niños, de niñas. Entonces es como no querer garantizarle el ejercicio de sus derechos humanos, o sea, icómo está en cuestionamiento! Pero bueno, les recae mucha responsabilidad a ellos, entonces ojalá que sigamos teniendo políticas que vayan en ese camino, pero también la sociedad lo está exigiendo, así que yo creo que están obligados a hacerlo (...) A medias se ha avanzado, al reconocer por ejemplo la identidad, una identidad de género de una persona trans a través del Registro Civil para el ejercicio de la ciudadanía. Sí, pero no transversalmente, o sea, que en algunos lugares sí, pero en otros no, en los servicios públicos sí puede ser que te reconozcan, pero en otros no, entonces ahí falta un poquito de regulación. Sí creo que se han hecho cargo, pero que todavía le falta. (e1, 30 a)

Falta harto acompañamiento a las escuelas, porque también creo que desde las autoridades hay mucho desconocimiento y falta de información con respecto a esto. O sea, me imagino a un montón de hombres hetero cis hablando sobre cómo abordar esto y parece irrisorio. Creo que ahora tenemos la oportunidad de que una persona que es más cercana a la comunidad pueda generar estos marcos

reguladores (...) Mi percepción es que quizás ahora se puede hacer un gran cambio, espero se aproveche, pero institucionalmente esto siempre ha sido relegado como algo de segunda clase. La última acción que se tomó fue la circular 0812, creo, en donde los estudiantes podrían ser llamados por su nombre social desde los 14 años sin autorización de los padres. Creo que es un poco tardío, creo que el nombre social no solo se aplica a estudiantes que están en proceso de transición, sino que también a varios estudiantes, por ejemplo aquellos que no se identifican con su nombre o el apellido paterno o el apellido materno ... yo creo que llegó un poco tarde, pero afortunadamente llegó. (e2, 30 a)

Sí, conozco la ley de identidad de género que fue el boom de visibilización para este tema y que lo puso en la mesa de las autoridades. Entonces, de ahí en más solo nos queda como ir actualizándonos e informándonos. (e2, 30 a)

Cuando hablamos de niñez trans no podemos dejar de lado a las familias y el acompañamiento que las familias van a tener que brindar, el apoyo que ellos van a tener que ser para lxs niñxs. Entonces es complejo cuando no está todo involucrado. No podemos hablar de una sociedad solo de niñxs, porque son los adultos los encargados. (e2, 30 a)

Los relatos recién consignados emanan de lxs dos profesorxs representantes de grupos disidentes, quienes, como ya ha quedado de manifiesto en párrafos anteriores, denotan un manejo mucho más rico y actualizado de la información en torno al tema. Exhiben asimismo un nivel de pensamiento crítico que les permite generar reflexión y discusión, desde una argumentación respaldada en la propia experiencia, en la afectación de quien ha vivenciado en carne propia las violencias, las dificultades y los desafíos de posicionarse como alguien 'diferente' al canon establecido, "al margen de lo legalmente instituido o de aquello establecido como deseable". (Wayar 2020a)

Las reseñas que siguen corresponden a profesor y profesoras heterosexuales cis género. Ellxs responden acerca de lo que saben del marco regulatorio sobre niñeces trans en el sistema escolar.

No, el marco regulatorio no lo conozco (...) También aquí en Chile sale una ley, la ponen en el diario oficial y ya es ley, pero nadie sabe lo que dice esa ley porque nadie lee el diario oficial, entonces ahí también el rol del colegio, no sé, sé que no se tiene el tiempo tampoco como de ver cada ley que hay, pero algo debería hacerse para que fueran más familiares ciertas cosas. (e3, 38 a)

"No, no sé" (e4, 55 a); "No sé, no lo conozco. Es que, como no estoy muy interiorizada de la ley en sí, de ver lo que realmente dice, no te podría dar una respuesta". (e5, 59 a)

Claro, ellos debieran de enviar un decreto de ley, todo el asunto, para que esto se normalice en las escuelas, como circulares tajantes, precisas. Circulares precisas del Ministerio, estos niños trans ..., listo, tienen que actuar de esta forma (...) Profesores capacitarse, no tan sólo aquí el orientador y el psicólogo, no, todos en general, porque en el fondo los profesores todos somos psicólogos, hacemos de todo, sobre todo los básicos (...) Tendría que ser así, porque es a favor de ellos, y no tan sólo a ellos, sino que de todos los grupos sexuales. Porque ahí tiene el caso del niño que mataron, porque los nazis todo ese cuento, iatroz, atroz! por el hecho de ser diferente. Nosotros aquí tenemos profesores que son diferentes, pero nosotros los aceptamos en forma normal. (e6, 74 a)

Al leer estos comentarios puede observarse el gran desconocimiento que lxs docentes mantienen acerca de la normativa. Como todavía el reclamo de la entrevistada número 6,

quien en tono de demanda plantea el requerimiento de una ordenanza legal, así como el envío de circulares, acusando de esta manera una total desinformación respecto al marco legal vigente y al ordenamiento que actualmente rige a las escuelas en este ámbito. En cualquier caso, destaca la necesidad de capacitación que ella manifiesta por parte de lxs profesorxs, formación que sugiere debe abarcar a toda la comunidad educativa, en favor de todos los 'grupos sexuales', haciendo referencia a las disidencias sexogenéricas de manera transversal. Sin embargo, concluye su mención hablando de 'aceptación', concepto altamente cuestionable en términos de identidad personal y subjetividad, considerando los diversos modos de ser y existir que legítimamente constituyen y caracterizan a la naturaleza humana. Frente a ello nos preguntamos si acaso existe algo que deba pasar por la aceptación de unx otrx, cuando todas y cada una de las existencias conservan indistintamente un valor equivalente. Comprobamos una vez más que estos discursos hegemónicos ocupan una posición de poder precisamente al estar avalados por patrones culturales profundamente enquistados en nuestra sociedad.

Sobresale además la opinión del entrevistado número 3, quien apunta al rol formativo de la escuela, señalando que ésta puede colaborar de algún modo en la difusión de los preceptos legales al interior de la comunidad educativa.

Ahora bien, sobre la importancia que lxs docentes le otorgan a la legislación en materia de niñez trans, el grado de satisfacción con el marco legal establecido y el resguardo de la calidad de ciudadanxs de las niñeces en nuestro país, lxs entrevistados refieren lo siguiente.

Yo creo que hoy en día tenemos varias leyes al respecto, está la ley antidiscriminación, está la ley de igualdad de género, está la ley de identidad de género, pero todo eso parece ser insuficiente con respecto a las condenas efectivas. Hoy en día es súper fácil agredir a una persona por su condición sexual, su orientación o su identidad de género y salirse con la tuya. Y hoy en día hay, bueno, porque además hay muchas otras situaciones en el país, pero considero que debiese haber más peso en la ley para evitar que estas cosas sigan ocurriendo. (e1, 30 a)

Yo creo que es fundamental, yo creo que parte de la visibilidad es que la ley lo normalice. Algo que está normalizado es algo que está dentro del marco de la ley y así yo creo que la gente puede de alguna forma asustarse menos (...) Hay un montón de vacíos legales que, por ejemplo, permiten que haya discursos de odio, permiten que haya discursos que entorpecen el crecimiento de las personas trans, así es que hay intención, pero hay que seguir avanzando (...) Absolutamente se podría mejorar, es difícil como abarcarlo todo en un primer momento y creo que se va aprendiendo conforme va avanzando la sociedad. (e2, 30 a)

No es suficiente, yo creo que sí podría ser mejor, claro que puede mejorar. Yo creo que tendría que ser como más masticado por la sociedad, que se conozca, porque tampoco creo que se conozca realmente. (e3, 38 a).

O sea, una gran importancia, y una gran responsabilidad tienen los legisladores, porque si hay leyes que respalden algo en Chile, es como que se hace po', si no hay una ley, es como que ahí queda ... obviamente tiene que estar legislado porque le da más firmeza, le da más fuerza, relevancia. (...) O sea, dentro de las leyes que hay ahora, entiendo que sí se les considera ciudadanos, pero en la práctica no sé si será tan así. Tener derecho a un trabajo por ejemplo, y que cumplan su función igual que todos. (e4, 55 a)

Lo que pasa es que la formulación de leyes se realiza porque en el fondo hubo problemas, hubo situaciones muy críticas referente a un caso. Por ejemplo, se hizo la ley de no a la discriminación porque hubo hasta niños que... este niño que murió, que lo mataron. Entonces se van generando las leyes porque hay situaciones fuertes que muestran que debe existir una ley para poder solucionar un tema que se está generando (...) Yo considero que la ley debe estar, es justo que esté. (e5, 59 a)

Sanciones duras para los que atacan y transgreden y molestan ... principalmente a los homofóbicos. A los homofóbicos hacerlos tratar de cambiar, porque existen muchos homofóbicos y por eso se producen a lo mejor hechos de violencia, inclusive dentro de la familia. (e6, 74 a)

Y en relación con los Derechos Humanos y la situación de las disidencias sexogénicas, lxs entrevistadxs se manifiestan en los términos siguientes.

En todo esto yo creo que hemos fallado, y por eso cuando nosotros hablamos de derechos trans, los derechos trans ni siquiera son derechos humanos, el derecho a una vivienda digna, a la salud, o la educación, no, jamás han sido garantizados, hasta ahora recién, y hasta por ahí. Entonces yo creo que no se han garantizado, el Estado ha fallado con esa tarea y no solamente el Estado chileno, yo creo que este es un tema a nivel mundial, que hay otros países que están mucho más avanzados, pero se ha fallado (...) El derecho a la seguridad y el derecho a la salud yo creo que eso es algo fundamental, sobre todo pensando en las adulteces trans que se vieron forzados a trabajar en el trabajo sexual y que por ello fueron agredidos, bueno, contrajeron enfermedades venéreas y actualmente viven con VIH. Entonces, hacernos cargo de lo que pasó, yo creo que eso sería lo fundamental. Y la seguridad, porque hoy en día las siguen matando, los siguen matando en las calles, entonces ahí falta. Yo creo que eso es fundamental, es lo primero, y ya cuando tengamos eso, empecemos ahí quizás a la par, ir trabajando los demás (...) El derecho a la educación, bueno, nosotros como profesores siempre vamos a decir que la educación es fundamental, porque lo es, porque lo sabemos. Entonces yo creo que la educación es una herramienta sumamente poderosa, una persona educada va a ser una persona que va a ser capaz de hacer exigir el cumplimiento de sus derechos, ¿me entiende? Entonces, yo creo que lo fundamental para la infancia trans hoy en día es el acceso, que se le garantice el acceso a la educación, que tengan igualdad de oportunidades para ingresar a la universidad, instituto técnico, los liceos, colegios, jardín, lo que sea. Eso es fundamental, porque una persona educada es la peor pesadilla de los estados, así que yo creo que eso es fundamental, el derecho a la educación. (e1, 30 a)

Creo que se ha avanzado bastante, pero yo siento que esto no sé si tiene que ver como con los derechos humanos directamente, sino que yo creo que tiene que ver con algo cultural, de cómo las disidencias sexuales han sido personas de segunda categoría, el cómo se ha menospreciado la vida de las disidencias. No es menor que hayan todavía lesbocidios y que, ser una persona con una expresión de género masculina te degrade y te invalide. Creo que no solo tiene que ver con el conocimiento de los derechos humanos, sino que de verdad es algo cultural. (e2, 30 a)

O sea, si para las personas que son cis, pero sexogénero diversas es difícil, para una persona trans falta aún más. Siempre las diversidades sexuales se tienen que ver como enfrentadas a la opinión que la sociedad heteronormada tiene de uno y creo que es súper injusto, no siento que pase en las demás diversidades. Bueno,

salvo, por ejemplo, con los pueblos originarios, en donde siempre la normativa o la normalización está pensando en cómo deberían ser, en cómo deberían estar o donde deberían estar. Creo que es una visión súper heterocentrada, eurocentrada (...) Siento que los derechos humanos, el respeto a los derechos humanos se basa en el prejuicio en Chile, éste es un país muy prejuicioso, somos un país muy prejuicioso. Entonces, se le entrega el valor a las personas por lo que tienen y por cómo se ven, no por lo que son, entonces nos falta mucho. (e2, 30 a)

Desde mi rol de educadora yo creo que lo que más puedo hacer es educar, educar a mis papás, educar a mi hijo, hablar con mis amigos y tener la apertura de poder conversarlo desde la información, no queda mucho más que hacer que tratar de ir mejorando esto poco a poco (...) Y hablando de las identidades trans, imagínate que te juzgan por querer mostrarle al mundo lo que de verdad eres. ¡Qué locura! parece una locura, pero yo creo que eso es lo único que nos queda por hacer (...) El derecho a la dignidad, el derecho a la identidad, el derecho a ser quienes ellos necesitan ser para poder desarrollarse íntegramente, sobre todo dentro de las escuelas, que es lo que todos los profes queremos, que nuestros estudiantes se desarrollen íntegramente. Yo creo que el derecho que se debe asegurar es el que ellos estén en un lugar seguro. Creo que eso engloba todo lo demás que podemos hacer como escuela. (e2, 30 a)

Yo creo que están mucho más cómodos que antes, digamos, son más integrados en la sociedad que antes, o sea, yo estoy hablando veinte años atrás (...) Yo creo que ellos también tienen que entender que como sociedad no va a haber una evolución así como ellos esperan que haya. A lo mejor es muy ambiciosa como ellos quieren, como que... no sé, yo estoy hablando desde el desconocimiento, de cómo sentirse. Yo tengo ahí un tema como de sentirse aislado de algo, porque al final si usted le pone la misma sigla, ya lo está agrupando en algo que es distinto al resto, ellos mismos se agrupan en algo que es distinto al resto de los heterosexuales. (e3, 38 a)

La identidad, yo creo que eso es como lo esencial. El poder mostrarse como ellos se sienten y cómo quieren que los llamen, yo creo que ése es uno de los derechos esenciales (...) Digamos, esto no vendría siendo un trastorno, podría igual ser como de salud, porque como en este sentirse distinto le van a surgir ciertas dudas. El Estado podría resguardarlo en el ámbito psicológico bajo especialistas, eso. Pero no sé si debiese cambiar algún derecho porque es un niño o una niña, o como se sienta, pero es un infante digamos. (e3, 38 a)

Bueno, creo que ahora ya se aceptan más, antes era como medio escondido ¿cierto?, la familia no los aceptaba o por último no los aceptaban por vergüenza, existía vergüenza si había un miembro de la familia que tuviera esa condición. Ahora ya se acepta, la familia lo acepta más (...) Pero ellos también tienen que hacer una campaña, para mí una campaña digamos, por decir una cosa, de no prestarse tampoco ni para el morbo, ni para esas condiciones patéticas de payaso, de... no de payaso, no ofendo a los payasos, sino que, de ellos, de reírse de ellos mismos, a mí no me gusta. Considérese persona, con los mismos derechos, las mismas obligaciones, todos iguales en derechos y obligaciones, mujeres, hombres, lesbianas, gais, y estas personas trans, todas iguales. Lo que hagan en su casa de la puerta para adentro es personal, pero afuera todos iguales. (e4, 55 a)

Yo creo que aquí se ha avanzado harto en discriminación, no existe, en general hablando, siempre hay gente que sí pero ya no es la mayoría. Derechos sociales tienen igual que todos, trabajan, hacen lo mismo que uno eh (...) el país ya, yo

creo que ha avanzado mucho en esos derechos humanos, mucho. Y lo que sí, me carga el 'buenismo', entonces los derechos humanos para todos iguales, nada más (...) yo creo que aquí en este país faltan cosas porque todo es perfectible, pero creo que se ha avanzado mucho, más que en muchos países latinoamericanos. (e4, 55 a)

Es que los derechos humanos son para todos, para todos po' si son humanos po', son humanos. O sea, por eso yo te digo, sigo sin entender para donde va todo esto. Porque primero, si la persona se respeta por ser persona, no por ser alto, bajo, gordo o flaco, chico, grande, eh... identidad de género diferente, no, se respeta por ser persona, entonces desvirtuamos ciertas cosas, y los derechos son para todos. Pero también, la persona tiene deberes, que también hay que enseñar a cumplir el deber. El deber del ser humano y el derecho del ser humano, porque a veces exigimos los derechos, ¿y los deberes? (e5, 59 a)

Los derechos que tiene todo ser humano no más po'. Sí, derechos a todo lo que pueda ofrecer un país y no discriminar por su condición. Es que yo no veo qué derechos se les puede quitar, ¿qué derechos se les puede quitar? (...) No entiendo por qué pasan ciertas cosas, yo no entiendo por qué se tienen que generar leyes para respetar a otro, no entiendo, no tendría que ser, no tendría que ser. Si nosotros tendríamos que desde chiquititos fomentar eso, el respeto al otro, a toda persona, por toda condición, el amor, el cariño. (e5, 59 a)

El libre pensamiento, el libre actuar, actuación, eso es lo que no se está respetando y viene dentro de los derechos humanos ... la aceptación de ellos, nada más, la aceptación, aceptarlos tal como son, nada más, y no discriminarlos, ni hacerlos cambiar y que es pecado esto, no, si ya no existen esas pautas, antiguamente era pecado que fuera así (...) La aceptación de la identidad, aceptar su identidad, porque los niños buscan su identidad sexual y hay que aceptarla de cualquier forma, como ellos son, ellos siempre han sido libres. Porque el niño tiene que ser libre, y ser libre y demostrar lo que él piensa, lo que siente, nada más. Ser libre de pensar, de pensamiento, de acción, de todo, y así va a ser mejor persona. Si todo esto está normalizado, regularizado, el niño va a ser mejor persona, ya no va a andar con la morbosidad, porque los niños trans, por lo general, la gente es morbosa con ellos: ¡ah, este ya...! En cambio, si está todo normado, regularizado, se va a aceptar. Y ahí se estarían aceptando y respetando todos los derechos humanos, porque no por el hecho de que ellos sean trans o sean gais o sean diferentes en el sentido sexual a los heteros, van a ser discriminados, tienen que ser aceptados y eso tendría que ser por ley, porque usted sabe que el chileno actúa así, somos indios pa' sus cosas. (e6, 74 a)

Hablando de legislación y Derechos Humanos, la mayoría de lxs entrevistadxs reconoce que se está en deuda con las niñeces trans, con las disidencias sexogenéricas en general. Y como ha sido la tónica en cuanto al tipo de reflexiones que expresan lxs docente al respecto, una vez más las voces opinantes desde una posición disidente son aquellas que aportan la visión más acabada de la situación, la perspectiva historiográfica en consideración a la serie de padecimientos que las personas trans han debido sufrir en Chile, en donde solo muy recientemente se ha iniciado el camino de reconocer sus derechos más básicos como ciudadanos. Un reconocimiento que algunxs de lxs entrevistadxs, si bien manifiestan consentir, insisten en ligarlo a un mismo nivel de exigencia de quienes están en una posición cis. Ellxs contemplan los mismos derechos y deberes para las identidades trans como para las cis, una aspiración tan deseable como engañosa, al obviar las desigualdades y vacíos a las que han sido sometidas lxs sujetxs transgénero en términos de DDHH en nuestro país.

### **4.3 Descripción de los significados respecto de niñez trans de profesores de educación básica, actualmente en ejercicio en establecimientos educacionales del Gran Santiago.**

A la hora de retratar los discursos recogidos en esta investigación e intentar comprender los significados que de ellos se desprenden, no es más que la expresión genuina de cada una de las personas seleccionadas para este estudio la que da cuenta de cómo es representada subjetivamente la significación de 'lo trans' y particularmente de 'niñez trans' por parte de estos seis profesorxs. Accediendo de este modo a las diferentes posiciones estructurales que cada una de estas voces representa.

Para mí una persona, cuando tú me dices trans yo creo que es una vida, una persona que es igual de merecedora de derechos, también exigible de deberes. Para mí es una persona, una persona que ha sido condicionada para poder vivir su realidad, pero persona, al fin y al cabo (...) un niño, una niña que necesita que los adultos tengan conversaciones más profundas, que necesita que los adultos nos eduquemos más, que necesita mucha protección, que muchas veces la protección no necesariamente va a venir de la familia nuclear y que necesita que los gobiernos o el Estado salde esa deuda pendiente que tiene con esta realidad. (e1, 30 a)

Es interesante la acentuación que marca este profesor al designar a quien se define dentro del marco de una identidad trans por sobre todo como una 'persona'. Un concepto que, según el diccionario filosófico de Ferrater Mora, refiere a una naturaleza individual completa, a un todo coherente, estructurado, significación que manifiesta la existencia humana en el mundo así como su relación con la divinidad. Asimismo, y en referencia a Scheler, quien significa a la persona como un valor supremo, como "una cúspide que se puede alcanzar", explica que las personas se forjan al hacerse de valores, utilizando como único medio el amor. Persona como calidad humana excelsa, aspiración máxima del ser humano en el mundo (Zavala, 2010, pp. 297-299).

El entrevistado añade la necesidad de la palabra que demanda lxs niñxs por parte de unxs adultxs debidamente instruido, que pueda acompañarle y protegerle. Protección que sabemos es un derecho, consignado en el artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño, que ha sido establecido con el fin de resguardar su calidad de sujetxs, ante la situación de vulnerabilidad, debilidad, falta de madurez y de autonomía, ya sea por su condición personal o por la situación específica en que se encuentre (Nogueira, 2017, p. 416). De este modo, resulta paradójico continuar apelando en pleno siglo XXI y a más de cincuenta años de esta declaración, que el Estado otorgue efectivo cumplimiento a su compromiso de garantizar los Derechos de lxs niñxs, así como a velar que en toda instancia, familia, escuela, comunidades, éstos se respeten y no haya espacio para que la libertad de pensamiento y de expresión sea puesta en tela de juicio.

Transición, transformación ... que son personas en un contexto súper valientes, que es muy difícil, y que nos falta mucha empatía para poder entender lo que viven sin pensar en nosotros (...) Es el espacio de niñes, de juegos, de risas, de descubrimiento, mucho descubrimiento, hay mucha conciencia de sí mismos. Yo no sé si las personas que somos cisgénero hemos tenido que hacer como este trabajo de entendernos así, es súper profundo. (e2, 30 a)

La opinión de esta docente puede perfectamente articularse con el testimonio anterior, dado que ambxs voces disidentes (profesor y profesora homosexuales) fundan sus premisas

respecto de las niñas trans a partir de la concepción de persona. Y mientras el primero señala el condicionamiento que la sociedad ejerce sobre lxs sujetxs transgénero en la vivencia de su realidad, la segunda entrevistada destaca la valentía de las personas trans en medio de un contexto adverso para ellxs. Como vemos, enfatiza ella el trabajo de autoconciencia que realizan lxs niñas trans, el cual, tomando en cuenta la falta de visibilidad de las variaciones de género en nuestra sociedad y el estigma asociado a ello, la experiencia transgénero efectivamente en la mayoría de los casos resulta de una profunda incongruencia en el centro del propio sentir. Precisamente este sentir subjetivo es el que define esta confusa experiencia identitaria (Martínez, 2022).

Se advierte claridad en la postura de la docente, es capaz de advertir los movimientos e intensas contradicciones que las niñas trans deben sortear interiormente, como antes también lo enuncia, subrayando que ha sido testigo de lo difícil que resulta esta experiencia para quien debe atravesar por un proceso de tan honda transformación a nivel identitario.

De una persona que no se siente del género que nació biológicamente, se siente de un género distinto al que nació biológicamente (...) Y como concepto así profundo no lo entiendo del todo ... o sea, no ha sido algo tan relevante como para interiorizarme, no sé ... como personas no conformes con su género, es como eso. Como que quieren o necesitan desde su estabilidad emocional o desde su querer ser, tener otro género al que tienen biológicamente hablando, o parecerse a lo que mentalmente se sienten, como en el sentir propio (...) Complejo igual, cómo hacerlo como para que se sienta como debe sentirse un niño, querido, apoyado, no estigmatizado, acompañado... como lo que requiere todo niño (...) Me imagino, o sea no sé, me imagino que debe ser un niño lleno de dudas, lleno de preguntas, como constantemente estar descubriendo cosas. Con la sociedad en que vivimos igual es una mochila que me imagino debe ser bastante pesada para ellos. (e3, 38 a)

Encontramos en el comentario de este profesor cierta laxitud en relación el tema. El entrevistado reconoce que para él este asunto no tiene la relevancia suficiente como para ahondar en ello, lo califica como algo complejo, y ante ello se pregunta cómo actuar, dado que guarda registro de la falta de apoyo y estigmatización que sufren las niñas transgénero. En este sentido, observamos que la posibilidad de abrirse a una realidad que carece de legitimidad social presenta una dificultad que bien puede derivar en apatía y desinterés al respecto. Sin embargo, no deja de llamar la atención tales declaraciones por parte de un profesional de la educación, de quien se espera una predisposición favorable al aprendizaje, a la profundización y enriquecimiento de aquellos saberes que atraviesan su práctica. Capital cultural que sin duda facilita la relación con las niñas, que permite abarcar y comprender las heterogeneidades que caracterizan a los estudiantes hacia quienes se enfoca el trabajo docente. Más aun, considerando la última parte de su reflexión, se advierte plena conciencia del peso que estxs niñas cargan en una sociedad sustancialmente heteronormada como la nuestra. Estamos ante una voz disonante, que devela contradicción entre los supuestos que maneja y el ejercicio de su praxis pedagógica.

Trans, yo veo trans siempre me ha traído como un traspaso, siempre me ha generado esa idea de transitar, de caminar, de que estoy en A y quiero ser B, y si soy B quiero ser A. Para mí esa gente que no está cómoda, está incómoda, y viven mucho tiempo incómodos (...) Y trans es sinónimo para mí de soledad (...) Lo definiría como una persona físicamente que no le calza el traje que tiene, una persona como dije antes solitaria, una persona muy compleja desde el punto de vista de su mente, porque primero tiene que aceptarse y después esperar que lo acepten los demás (...) Entonces yo creo que eso, soledad, lucha interna, y

después una lucha externa, para no caer en eso... como personajillos digamos, que son para chiste. En estereotipos, no caer en estereotipos como esos Queen art, que se creen qué, el ojo de la reina, cosas así no me gustan (...) Trans, esa palabra se me figura oscuridad, complicación, problemas, dificultades, incomprensión. Es complicado, no es lo mismo que tener una niñez común. Vacío, soledad, una infinita soledad. (e4, 55 a)

El desdén con que esta entrevistada se refiere a la situación de las personas transgénero impresiona enormemente. Se posiciona distante e indolente frente a estas identidades, llegando a ocupar un lenguaje crudo, carente de sensibilidad, en especial al hablar de '*personajillos para el chiste*', haciendo referencia en evidente menoscabo a quienes con fines artísticos y de espectáculo se caracterizan como *drag queens*. Significa la transgeneridad en base a términos que sugieren una valoración manifiestamente negativa o desfavorable. Se asoman los límites y tensiones que le impiden acoger esta realidad, observándose un alto grado de soberbia, cayendo en la desacreditación y el rechazo, en una honda incomprensión para incorporar esta forma de existencia. Acusa el afincamiento de estereotipos mientras habla de '*una niñez común*', exteriorizando sobreestimación hacia un prototipo único y dominante para las niñeces. Tanto en su lenguaje verbal como corporal, al igual que en la expresión de sus emociones, la entrevistada se muestra desafectada, señala una y otra vez la soledad como característica inherente a lxs sujetxs trans, sin exhibir inquietud alguna al respecto. En definitiva, constatamos una posición cerrada, que denota gran contrariedad frente a esta realidad, e incluso incapacidad de darle cabida como suceso connatural a la especie.

Lo primero, es una persona que nació de una forma y quiere ser otra (...) Bueno, yo lo definiría como una persona que en su interior no es lo que muestra su exterior (...) Ya, yo ese término me suena... me da temor, niñez trans me da temor ... yo veo la niñez trans, o sea, ese término lo veo como peligroso para un niño. Lo veo peligroso que lo tomen como algo tan ligero y a este niño le vamos a cambiar su identidad porque él dice que es hombre o dice que es mujer. Yo creo que hay que esperar la madurez (...) O sea, por ejemplo, él puede ser un niño físicamente, pero por dentro tiene más características de niña, de hacer cosas de más de niña. Porque independiente igual, aunque la mujer y el hombre puedan hacer lo que quieran, pero igual hay una definición, igual las niñas buscan acciones de niñas y los hombres buscan acciones de varones, sigue estando esa tendencia. (e5, 59 a)

El significado de niñez trans que trasluce este discurso está asociado al temor, al peligro que a la entrevistada le genera la idea de transformación. Más aún, su actitud guarda directa relación con la no validación del sentir de las niñeces, con el descarte de sus opiniones y la falta de reconocimiento de la autopercepción que lxs niñxs poseen sobre sí mismxs. Una perspectiva que se configura de acuerdo con una *matriz adultocéntrica*, es decir, a partir de una forma de comprender y comprenderse en el mundo y en las relaciones sociales definida mayormente desde el mundo adulto (Duarte, 2000, p. 64). En tanto las premisas que actúan como soporte de esta posición estructural se corresponden con el sistema de representación patriarcal-colonial impuesto, el cual como sabemos circunscribe los cuerpos según un modelo binario, que promueve la existencia de dos categorías sexogenéricas como únicas formas posibles de vivir (Preciado, 2020, pp. 18-19).

Que en el fondo, en su interior, ellos se sienten mujer en este caso, y quieren exteriormente también aparentar y ser lo que ellos tienen en su interior, o sea, ser mujer. Les gusta jugar con muñecas, les gustan todas las labores femeninas y vestirse, que la característica principal es que les gusta vestirse, se quedan cómodos vestidos de dama y empiezan a pintarse. (e6, 74 a)

Y pese a que las observaciones de esta última entrevistada refieren a ejemplos solo de feminidades transgénero, las cuales se sostienen básicamente a un nivel descriptivo, la docente logra identificar algo de la esencia de la niñez trans en cuanto al marco de referencia interno que organiza el autoconcepto de lxs sujetxs. A propósito de la representación de sí mismxs manifestada socialmente en comportamientos conectados con la percepción de su propio sexo y género. Se advierte flexibilidad en su postura, una apertura a las configuraciones identitarias diversas y una mirada que considera la posición subjetiva de lxs otrxs.

## 5. CONCLUSIONES

La presente investigación nos ha permitido acceder a los relatos y significados respecto de niñez trans por parte de profesorxs de educación general básica, quienes representan distintas perspectivas o lugares simbólicos dentro de la sociedad chilena. En tal sentido, presentamos en este apartado algunos elementos de orden conclusivo, comprendiendo que el abordaje de la temática se ha mantenido en un rango exploratorio-descriptivo, con la apertura a seguir profundizando y avanzando en esta materia a nivel investigativo.

En este marco, nos hemos encontrado en términos generales con al menos tres posiciones estructurales que dan cuenta de la disposición que cada una de estas posturas presenta hacia la transgeneridad, particularmente hacia la niñez trans.

Como agentes socializadores clave, los conceptos y representaciones de lxs educadorxs adquieren gran relevancia en relación con la responsabilidad formativa que les compete, en la difusión, discusión, cuestionamiento y materialización de los abordajes en torno a las niñeces transgénero en el contexto educativo e incluso más allá de él. En este sentido, entendemos que la labor pedagógica ha sido sometida a la *lógica racionalizadora del capital*, en el marco de una política educativa asentada en "un conjunto orgánico de prácticas de clase destinadas a mantener, renovar o desafiar la hegemonía existente" (Morgenstern, 1987, p. 78). Y en lo que concierne a nuestra situación social país, observamos que dichas prácticas se han enfocado al mantenimiento de la lógica capitalista neoliberal, en la transmisión de códigos culturales que refuerzan el sistema de estructuras opresoras que sustentan el modelo. Por ende, resulta imprescindible atender a los factores socioestructurales que se encuentran a la base de la formulación de los relatos sobre niñez trans que reportan lxs profesorxs de educación básica en este estudio.

Al momento de examinar la caracterización de lxs entrevistadxs, encontramos aspectos que marcan diferencias sustanciales en sus relatos, como son el rango etario, el estilo de crianza parental que recibieron, la trayectoria vital, el capital cultural, el credo religioso y la condición de disidencia o convergencia respecto al paradigma binario y heteronormativo del sistema sexo-género. Se observó que lxs docentes con mayor edad, si bien expresan una mayor sintonía y adherencia al concepto dual de la sexualidad y el género humano, esta idea está influida considerablemente por el modelo de crianza que orientó su proceso de socialización, también por su trayectoria de vida, en cuanto a la interacción con diferentes personas en variados contextos, así como al capital cultural que a lo largo del tiempo fueron acumulando. En este sentido, destaca el testimonio de la profesora de más extensa trayectoria vital quien, a partir de una formación bastante rígida en casa pero, recibiendo los cuidados adecuados y la atención a sus preferencias y necesidades particulares por parte de sus padres, más las variadas experiencias de interacción social y formativas que ha venido ganando, ha alcanzado un desarrollo personal y profesional que le posibilita un nivel de

reflexión y una toma de decisiones acorde con una postura abierta y respetuosa hacia las identidades diversas que coexisten en el mundo.

Por el contrario, a la vista del caso de unx de los entrevistadxs más jóvenes, varón heterosexual que creció bajo los cuidados de padres sujetos a saberes y supuestos ideológicos patriarcales, con una trayectoria vital marcada además por experiencias sucedidas en un contexto delimitado, dentro de un rango de interacción social no demasiado amplio ni variado, se observa gran desconexión con la realidad de las niñeces trans, asimismo, un manifiesto desinterés en adquirir información pertinente que le permita realizar una adecuada elaboración conceptual de las identidades que se desmarcan de la cisheteronormatividad. Esta forma de pensamiento no progresa en él más allá de la especulación y, careciendo del conocimiento suficiente, se mantiene al nivel de las conjeturas en relación con el tema.

En una posición ya no de desinterés sino ciertamente de resistencia a la posibilidad de las identidades transgénero, se ubica la voz de la docente que actúa desde aquel 'temor' que refiere y ciertamente desde el descrédito hacia el sentir de lx niñx, trasluciendo la idea de unx sujetx en desarrollo e incompletx, que requiere de supervisión y control, dado que está en riesgo por 'su falta de madurez'. Por consiguiente, no reconoce el rol activo que desempeña lx sujetx en su propio proceso de construcción subjetiva. Junto a esta postura resistente se ubica la del rechazo a las identidades trans, ambas perspectivas encarnadas por entrevistadas que etariamente se ubican en la adultez media y quienes al mismo tiempo en su sistema de creencias se definen como católicas. Se acentúa en ellas una actitud narcisista, que tiende a equiparar la situación de las niñeces trans con la propia experiencia de niñez, acusando así una gran incompreensión y una imposición de criterio que evidencia falta de empatía y escasa noción de alteridad. La otredad queda invisibilizada y se asume en lxs otrxs delimitaciones que son propias, traspasándole a lxs demás atributos y facultades ajenas a su singularidad.

Y como hemos podido constatar, quienes hablan desde la disidencia han aportado la apreciación más acabada de la situación de las personas transgénero. Desde su lugar ellxs integran a las niñeces trans como parte del colectivo que se opone tangencialmente al sistema sexo-género establecido. Se trata de voces que han podido interpretar el sentir de las niñeces disidentes en función de la propia experiencia, marcada por episodios de segregación y aleccionamiento, conforme al modelo educativo sexista. Trayectorias vitales atravesadas por distintos tipos de violencia que en su momento les hicieron sentir al margen, como ciudadanos de inferior categoría, en desmedro tanto del reconocimiento al que todx sujetx debiera acceder al ser parte de una comunidad política, como asimismo del sentimiento de pertenencia que caracteriza a quien se sabe integrante de la misma. Aún así, la visión con mayor grado de implicación con lo trans no está exenta de aquel sesgo patologizante que determina la idea de transgeneridad. Ya al instante en que aparece la mención de *disforia de género* en el relato de uno de lxs profesores con orientación homosexual, permite caer en cuenta del peso que tiene la inscripción del binarismo cisheteronormativo en la configuración de las corporalidades en nuestra sociedad moderna y en la urgencia decolonizadora que demandan todas las esferas de lo humano, pero especialmente en lo que concierne a las identidades transgénero, relegadas al borde que aísla a lo no humano.

## 6. REFLEXIONES FINALES

En último término, estimamos que la participación del profesorado en funciones conceptualizadoras resulta de vital importancia en este ámbito. La posibilidad de formular reflexiones en conjunto y debidamente respaldadas en investigaciones y aportes teóricos actualizados, con una visión crítica que permita interpretar la realidad más allá de los imaginarios definidos por el paradigma hegemónico sexista, es un camino que se prefigura viable hacia la deconstrucción de estos supuestos que continúan oprimiendo y negando las diversas formas en que se organiza y concibe la existencia humana. Apelamos a la responsabilidad ética, modeladora y facilitadora del conocimiento, al rol de mediador cultural copartícipe de los saberes que configuran la realidad social y política de la comunidad.

Considerar el alcance que lxs educadorxs tienen en el reconocimiento de lx estudiante como sujetx, en la apropiación que lx niñx hace de este reconocimiento y la significación que tiene para ellx en su proceso de construcción de identidad. Sobre este punto, y dado que lxs niñxs tienden a ver el mundo y su lugar en él tal como lxs adultxs se lo presentan, identificamos la falta de modelos que transmitan una actitud abierta y validante respecto a las posibilidades diversas de ser y existir que naturalmente poseemos los seres humanos.

Finalmente, creemos que a lxs docentes les corresponde un manejo conceptual mínimo de los elementos que intervienen en la configuración subjetiva de lxs estudiantes hacia quienes dirigen su trabajo formativo. Conocimiento que no procede únicamente del saber científico que provee la academia, sino de una forma de construir conocimiento sobre niñxs y adolescentes que resulta de la elaboración conjunta con las mismas niñeces y adolescencias implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**REFERENCIAS**

- Allaria, J. (2017). Diversidades sexogenéricas: apuntes clínicos. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Álvarez, María., Furió, E., Coscio, L. & Morales, C. (2008). La reproducción en el campo educativo. Aportes para una lectura sociológica del texto escolar. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado de [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5841/ev.5841.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5841/ev.5841.pdf)
- Banz, C. (2002). El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución. UNIACC. Recuperado de <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/artc3adculo-rol-psicc3b3logo-en-reforma-banz-2.pdf>
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: LOM.
- Canales, S., Ramírez, M. & Muñoz, L. (2021). Praxis disciplinar de trabajadores sociales orientadas en la intervención con niñez y adolescencia trans en institución de la red del Servicio Nacional de Menores: ¿cómo sobrevivir en instituciones de SENAME en Chile, siendo niño o adolescente trans? (Tesis). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(1), 97-109. Recuperado de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1638/535>
- Chilevisión (Productor), CHV Noticias (Director) (2019). *Escuela Amaranta, el colegio para niñas y niños trans aún no reconocida por el Mineduc* [Reportaje]. Chile: CHV Noticias.
- Clavero, M. (2021). Diversidades y disidencias sexuales en el campo psicoanalítico: una aproximación a las infancias trans. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, (132), 124-148. Recuperado de <https://doi.org/10.36496/n132a7>

- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 8(13), 59-77. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v8n13/art04.pdf>
- DiPietro, P.J. (2020). Ni humanos, ni animales, ni monstruos: la decolonización del cuerpo transgénero. *Eidos: Revista de Filosofía*, (34), pp. 254-291. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7651849>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Espinoza, D. (2019). Imaginarios sociales respecto de niñez trans que tienen niñxs, sus familias, expertxs profesionales y académicxs residentes de la Región Metropolitana (Tesis). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última década*, 24(45), 118-139. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v24n45/art07.pdf>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Ediciones Morata.
- Fundación Mustakis (Productor), Balmaceda Arte Joven (Director) & Fundación Transitar (Colaborador). (2016). *Niños rosados y Niñas azules* [Documental]. Chile: Balmaceda Arte Joven.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33427/1/gaitan%20mu%C3%B1oz.PDF>
- Galaz, C. & Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educación en Revista*, 35(74), 251-269. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Gallardo, E. & Espinosa, M. (2019). La creatividad de género frente al sistema sexo-género: Voces de niñxs y adolescentes trans. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 17. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/reinad.2019.11770>
- García, F. (julio 28, 2022). Pensar la educación en clave de transformación radical. *Otras voces en educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/396888>
- Guber, R. Etnografía (2001). Método, campo y reflexividad. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México D.C.: Mc Graw Hill.

- Jaque, C. (2020). El cuerpo puesto al debate: bosquejo sobre el establecimiento de las problemáticas trans en el contexto chileno. *Revista Punto Género*, (12), pp. 148–170. Recuperado de <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56252>
- Lespier, Z., Esteban, C. & Francia-Martínez, M. (2017). Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 98-113. ISSN: 1946-2026. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233255999007>
- Ley N° 21.120 de identidad de género. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de diciembre de 2018.
- Ley N° 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 15 de marzo de 2022.
- Magistris, G. & Morales, S. (2019). Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. 1a ed. Buenos Aires. Editorial Chirimbote.
- Martínez, C. (2022, 2 de agosto). Construcción de identidad en personas trans y psicoterapia. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/columna-de-claudio-martinez-construccion-de-identidad-en-personas-trans-y-psicoterapia/ZCTNJ77MMZG2JG7YUD6AZT4RK4/>
- Martínez I. & Ramírez G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680344/RIEJS\\_6\\_2\\_5.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680344/RIEJS_6_2_5.pdf?se)
- Megamedia (Productor), Ahora noticias (Director). (2018). *La voz de niños y niñas transgénero* [Reportaje]. Chile: Ahora noticias.
- Morgenstern, S. (1987). Transición política, práctica educativa y formación del profesorado. *Revista de Educación*, (284), 77-88. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71448/00820073002950.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morrison, R., Araya, L., Palomino, T., & Graus, J. M. (2019). Situación de las niñas y niños trans en Chile: derechos humanos y políticas públicas. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (1), 26–48. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/3842>
- Nogueira, H. (2017). La protección convencional de los Derechos de los Niños y los estándares de la Corte IDH sobre medidas especiales de protección por parte de los Estados Partes respecto de los niños, como fundamento para asegurar constitucionalmente los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Ius et Praxis*, 23(2), 415-462. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-00122017000200415](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122017000200415)

- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889003>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, (27) 81-102. Recuperado de <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479/29152>
- Parra, M., Fushimi, C. & Allaria, V. (2022). Visibilizando existencias "otras": infancias y adolescencias trans. Producción colaborativa de conocimiento y construcción de políticas públicas situadas. *Polis* (Santiago), 21(61), 209-235. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n61-1628>
- Poblete, R., Ramírez, F. & Galaz, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles educativos*, 43(173), 8-20. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>
- Preciado, P. (2020). Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas. Barcelona. Anagrama.
- Ragin, C. (2007). La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Reyero, D. (2020). Teoría mimética y educación sexual. Contra los géneros en conflicto. *Revista Interdisciplinar De Teoría Mimética. Xiphias Gladius*, (3), 121-138. Recuperado de <https://doi.org/10.32466/eufv-xg.2020.3.635.121-138>
- Riquelme, E. (2020). Orientaciones para la adecuada inclusión de niños y niñas transgéneros entre cuatro y nueve años en el contexto escolar (Tesina). Universidad de Aconcagua, San Felipe.
- Sierralta, J. (2013). Niñez y Ciencias Sociales: Hacia una sociología de la niñez para América Latina en Riquelme, J., Quiral, M. & Rojas, C. (Eds.), *Santiago: América Latina Nuevas Miradas desde el Sur* (1ª ed., pp. 125-132). Minimocomún Ediciones.
- Stewart, V., Narodowski, M. & Campetella, M. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 263-280. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>
- Superintendencia de Educación (2017). Oficio Ordinario N° 0768. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERCHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

Superintendencia de Educación (2021). Resolución Exenta N° 0812. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2021/12/REX-No-0812-SUSTITUYE-ORD.-N-0768-DE-2017-DE-LA-SIE-Y-ESTABLECE-NUEVA-CIRCULAR.pdf>

Wayar, M. (2019). Transformando los Programas con Graciela Morgade y Marlene Wayar. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=t5gpWy7yYg0>

------(2020a). Susy Shock y Marlene Wayar. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ILpmORDE2Nk&t=1351s>

------(2020b). Sublevaciones - Marlene Wayar: Teoría Travesti Trans Sudaca. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=eM4ufatel0k>

Zavala, J. (2010). La noción general de persona. El origen, historia del concepto y la noción de persona en grupos indígenas de México. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (27-28), 293-318.  
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/384/38421211013.pdf>