

NIÑOS Y NIÑAS TRANSGÉNERO: DESAFÍOS PARA SU INCLUSIÓN EN COMUNIDADES EDUCATIVAS

TRANSGENDER BOYS AND GIRLS: CHALLENGES FOR
THEIR INCLUSION IN EDUCATIONAL COMMUNITIES

ANDREA ÁLVAREZ DÍAZ*, CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ**

RESUMEN: En este trabajo se reflexiona acerca de las posibilidades y límites que tenemos como comunidades y agentes educativos en Chile para enfrentar el desafío ético y político de incluir a niños y niñas transgénero en un espacio escolar “inclusivo”. El foco del análisis se sitúa en la comunidad educativa, en sus actores y acciones institucionales, entendiendo que un proceso de transición de género trae consigo una oportunidad de cambio y aprendizaje para las familias y colectivos a los cuales se vincula. A partir de una revisión bibliográfica, se describe el contexto educativo chileno en el que la infancia trans se enfrenta a violencias físicas, psicológicas y simbólicas que vulneran sus derechos y su dignidad. Revisamos estrategias educativas de inclusión, algunas cercanas a la asimilación, otras más orientadas a la integración, mientras otras logran paulatinamente instalar procesos inclusivos que cuestionan la heteronorma como dispositivo político de opresión de sexo/género. Se proponen recomendaciones pedagógicas e institucionales para evitar que la infancia transgénero quede supeditada a estrategias de inclusión que la subalternizan, planificadas y diseñadas desde la lógica heterosexual.

KEYWORDS: inclusión educativa, infancia transgénero, discriminación de género, formación docente

ABSTRACT: This work reflects on the possibilities and limitations that we have as communities and educational agents in Chile to face the ethical and political challenge of including transgender boys and girls in an “inclusive” school space. The focus of analysis is placed on the educational community, on its actors and institutional actions, understanding that a gender transition process brings with it an opportunity for change and learning for families and groups involved, in their daily lives. From a literature review, Chilean educational context in which trans children face physical, psychological and symbolic violence that violates their rights and dignity is described. We review educational inclusion strategies, some close to assimilation, others more oriented towards integration, while others gradually manage to install inclusive processes that question

* Doctora en Antropología Social. Académica de la Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile. Correo electrónico: nalvarez@udla.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7244-3690>

** Doctora en Artes y Educación. Académica de la Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: catalina.montenegro@ulagos.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4432-5582>

the hetero-normality as a political device of sexual/gender oppression. Pedagogical and institutional recommendations are proposed to prevent transgender children from being subject to inclusion strategies planned and designed from q heterosexual logic that subalternate them.

KEYWORDS: Educational Inclusion, Transgender Childhood, Gender Discrimination, Teacher Training

Recibido: 12.01.23. Aceptado: 10.10.23.

INTRODUCCIÓN

COMPROMETERSE con la diversidad de género, y en particular con la inclusión de niños y niñas trans en la sociedad no puede considerarse una práctica neutral (hooks, 2016). Efectivamente, en nuestro caso, ello ha implicado una re-negociación de la propia identidad en función del reconocimiento de importantes inequidades que limitan el acceso de las personas transgénero al legítimo derecho a la educación, a la salud, a una identidad y a una vida libre de violencia. Abrirse a la reflexión sobre la matriz de opresiones de sexo y género devela una serie de privilegios, que las personas cisgénero y heterosexuales ni siquiera advierten en su vida cotidiana. La hegemonía de la norma heterosexual se naturaliza a tal punto que pasa inadvertida.

El foco de análisis que proponemos para este artículo se sitúa en la comunidad educativa, en sus actores y acciones institucionales más que en el/la niño/a, ya que entendemos que un proceso de transición de género trae consigo una oportunidad de cambio y aprendizaje para las familias y colectivos a los cuales se vincula en su vida cotidiana (Álvarez, 2018). Entendemos que la “inclusión educativa” implica un movimiento de doble dirección, en el que, por una parte, se busca aceptar, integrar e incluir a una persona con características particulares, pero por, sobre todo, requiere que la comunidad educativa se organice y se vincule de un modo tal que permita la existencia y expresión de las diversidades humanas en todas sus manifestaciones (Booth et al., 2015; Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2000). Dicho de otro modo, la diversidad y las diferencias constituyen dispositivos de /estructuración de la naturaleza humana que, sin embargo, se albergan en sistemas sociales excluyentes en la medida en que se sostienen sobre relaciones de poder de dominación y privilegio; y en este caso particular, sobre relaciones de género legitimadas por una matriz heteronormativa. De esta manera, en este trabajo entendemos que un “espacio escolar “in-

clusivo es aquel que se basa en “el derecho que tiene el alumnado a recibir la mejor educación reconociendo sus diferencias individuales y valorando la diversidad humana, promoviendo procesos educativos que favorezcan la convivencia y la igualdad de oportunidades” (Cárdenas-Rodríguez et al., 2023, p. 131). Así, proyectar un modelo escolar inclusivo de las diferencias del estudiantado, requiere procesos de transformación social que posibiliten otras formas de vida, otras realidades y relaciones posibles en contextos sociales que han sido sistemáticamente violentos y opresores (Chaparro y Miranda, 2023; Miller, 2018; Galaz et al., 2016).

En nuestro país, los estudios vinculados con la inclusión de niños y niñas trans en el contexto escolar son escasos, por lo que este trabajo se configuró sobre la base de la revisión de bibliografía nacional producida en la última década sobre infancia trans y escuela. La discusión teórica vinculó estas publicaciones con los aportes críticos de la heterosexualidad como norma de género, con las pedagogías feministas y las pedagogías *queer* para proponer elementos teórico-prácticos que promuevan el fortalecimiento de prácticas inclusivas de la niñez trans.

Así, en una primera sección describiremos el contexto en el que la infancia trans se enfrenta cotidianamente a una serie de violencias físicas, psicológicas y simbólicas que vulneran sus derechos y su dignidad, tanto en las escuelas como en el seno de la sociedad chilena. Como contrapunto, recogemos el aprendizaje colectivo generado por experiencias educativas inclusivas del sistema escolar, a nivel nacional, en articulación con nuestras experiencias situadas. En otra sección del texto puntualizaremos ejes de acción en torno a los cuales nos parece necesario avanzar en un clima de respeto y resguardo de los derechos de los y las niños/as transgénero en nuestras escuelas. Entre estos ejes, destacamos: la necesidad de una formación integral en sexualidad, fundamentada en una ley integral de formación sexual (inexistente hasta ahora), la promoción y visibilización de referentes trans y de la diversidad sexogenérica (Baez, 2013) y el fortalecimiento en la formación docente de habilidades que permitan una práctica pedagógica inclusiva.

UNA REFLEXIÓN SITUADA EN LA PRAXIS EDUCATIVA

Como integrantes de comunidades educativas preocupadas por la inclusión, desde la experiencia de acompañamiento a niños/as, adolescentes y jóvenes en procesos de transición, nos hemos situado en contextos que nos

han interpelado a tomar posición y a salir de lugares de privilegios heteronormativos. Así las reflexiones que nutren este trabajo se sitúan desde diferentes lugares de enunciación y de producción de conocimiento (Haraway, 1995), desde roles múltiples que nos vinculan a la problemática analizada: como profesoras, como asistentes de la educación, como investigadoras y a la vez, como apoderadas y amigas de familias en transición.

De este modo, nos acercamos al fenómeno desde una perspectiva que supera la mirada individualista centrada en la persona, niño, niña, adolescente o adulto/a que asume su transición de género, para ampliarla hacia una perspectiva colectiva de lo trans que nos permita pensar “familias trans” (Mejía e Ito, 2016), “colegios trans” y “comunidades educativas trans”. Ello en el entendido de que cada uno/a de los/as integrantes de estos espacios se involucra de un modo u otro en el proceso. Esto no significa evidentemente, que las familias y las comunidades asuman de una manera exenta de conflictos y tensiones un proceso de transición, sino más bien que se presenta una serie de desafíos ante la aceptación de la diversidad humana que nos habita y nos constituye como colectivos sociales.

Así, el texto plantea la interrogante acerca de los desafíos que significa para las comunidades educativas en términos afectivos, cognitivos, culturales y actitudinales contribuir al proceso de inclusión de niños/as que se sienten incómodos/as con el género asignado socialmente. Entendemos que es una pregunta abierta, que puede suscitar diferentes respuestas y en ese sentido, se propone como una invitación a la reflexión acerca de las transformaciones y aprendizajes que se requieren en el seno de las comunidades educativas para que estas garanticen el desarrollo pleno de estudiantes transgénero.

LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA TRANS EN LAS ESCUELAS CHILENAS

La sociedad ha ido experimentando un proceso de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales tensionando sus instituciones sociales, entre las que se encuentra la escuela. Con el siglo XX se abre paso a nuevas relaciones sociales en nuevos escenarios culturales que permiten representar y vivir la sexualidad de otros modos. Ello se evidencia en procesos sociales y culturales vinculados a la noción de familia, del cuerpo y del placer que han ido mutando. Por una parte, la sexualidad se ha disociado de la fecundidad, como imperativo cultural, en la medida que el placer,

el deseo y el goce sexual han logrado instalarse como sentido del ejercicio pleno de la sexualidad. Este desplazamiento de la reproducción y fecundidad, que se entendió por siglos como una consecuencia intrínseca de la práctica sexual, ha significado a su vez descentrar el matrimonio como la institución que asegure el acceso a la vida sexual (Astudillo, 2016). Hasta cierto punto, derechos sexuales y derechos reproductivos se autonomizan.

Junto con ello, la sociedad chilena ha avanzado de manera importante hacia la garantía de los derechos de las diversidades sexuales y de género en el ámbito médico-jurídico, con la despenalización de la sodomía y la reciente despatologización de la diversidad sexual en general y de la transición de sexo/género.

Gracias a las presiones y negociaciones de activistas del movimiento de la disidencia sexual, la sodomía dejó de ser delito en Chile a fines del siglo XX, dejando atrás un poderoso mecanismo de estigmatización (BNC, s/f). En el mismo sentido, en el campo de la salud mental, las terapias reparativas de la identidad de género son actualmente rechazadas, prácticamente de manera unánime, por la comunidad científica, tanto para personas transexuales como homosexuales (Ramón et al., 2020). Ello ha permitido ir superando, al menos en un plano explícito, las dicotomías de lo normal/anormal y patológico/sano en lo relativo a las diferencias de sexo/género (Barrientos, 2015), aun cuando el imaginario sociosexuado y heteronormativo persiste en los procesos de atención clínica (Roselló et al., 2019).

En ese contexto, las actuales problematizaciones de los modelos tradicionales de la sexualidad abren espacios para repensar la corporalidad y entrar al debate sobre la concepción del género, donde emergen nuevas formas de masculinidad y feminidad, alternativas a aquellas que habían sido hegemónicas en nuestra sociedad. Se visibilizan nuevas identidades construidas alrededor del sexo y el género, los límites de lo masculino y lo femenino son cuestionados, así como la reconfiguración de las relaciones. La sexualidad sale del ámbito de lo exclusivamente privado volviéndose pública, como materia de disputa moral y política.

En la escuela se expresan estos cambios, al tiempo que se producen y reproducen las ideas de sexualidad y género, por lo que se vuelve urgente discutir estas temáticas en el aula y su entorno. Ello significa abrirse a la heterogeneidad, superando la concepción esencialista de identidades cerradas, considerando la subjetividad sexual y de género más bien como procesos abiertos y fluidos (Chaparro y Miranda, 2023; Miller, 2018). Entender las identidades como punto de partida más que de término y en permanen-

te construcción, significa para nosotras pluralizar las transexualidades y la transgenericidad.

En la medida en que las autoidentificaciones trans son múltiples, la referencia a una denominación fija no logra resumir o sintetizar la complejidad de las posiciones posibles en el campo de variantes disidentes del género (Bustamante-Roa y Garrido-Carrasco, 2019). En tanto campo de lucha por su propia definición, las identidades transexuales y transgéneros son identidades políticas (Sabsay, 2011), por lo que las identidades de género no serán una consecuencia de la realización de modificaciones corporales, sino un proceso abierto y continuo (Bustamante-Roa y Garrido-Carrasco, 2019; Verbal, 2012).

El importante avance en la des-estigmatización de las personas trans en Chile, logrado fundamentalmente gracias al protagonismo de las organizaciones LGTBIQA+ y feministas, ha permitido visibilizar la realidad de las disidencias y exigir el respeto y garantía a sus derechos fundamentales¹. En el contexto educativo, estos avances se traducen en una relativa aceptación de la infancia transgénero en algunas comunidades educativas, que logran paulatinamente modificar sus prácticas e imaginarios sociales, en pos de la inclusión de diferencias sexo-genéricas y de otras diversidades propias de nuestra condición humana.

A raíz de las transformaciones socioculturales brevemente descritas, han emergido nuevos desafíos para la educación, y en particular para los equipos docentes en la resignificación del género, la sexualidad y la afectividad. En las escuelas, la infancia transgénero tiende a considerarse como problemática, en la medida en que se interpreta como una amenaza hacia la construcción de género que asimila una identidad de género con una genitalidad prescrita. Los procesos de transición de género por parte de niños, niñas y adolescentes amenazan también una cierta visión de la infancia como etapa de la vida asexualada o desvinculada de la sexualidad (De Toro, 2015).

¹ Para mencionar solo algunas de estas organizaciones, cabe recordar la labor del Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH), el Movimiento Unificado de Minorías Sexuales (MUMS), la Asociación Organizando Transdiversidad/es (OTD), TravesChile, Fundación Renaciendo, Fundación Selenna, Fundación Todo Mejora, entre muchas otras.

HETERONORMA Y DISCIPLINAMIENTO DE LOS CUERPOS

Es necesario entonces ahondar y develar las estructuras de opresión sexo-genéricas que se reproducen en la escuela, en tanto mediación histórico-estructural de las jerarquías en torno a las cuales se organiza la sociedad.

Efectivamente, la institucionalización de la heterosexualidad, amparada por la heteronorma, nos presenta a las escuelas y a la sociedad en su conjunto, un único modelo válido de relaciones sexoafectivas y de parentescos. Reaemos así en la categorización binaria de hombre y mujer, en la que las relaciones sexuales y maritales son “normales” solamente entre personas de sexo diferente, considerando la heterosexualidad la única orientación sexual (Galaz et al., 2016; Sabsay, 2011). Esto nos permite observar las relaciones de poder que existen entre lo masculino y lo femenino, y la conexión natural e indisoluble entre el hecho de ser biológicamente macho y hembra y los modos de expresión de ser hombre y mujer. Como lo señala Wittig (1992), la heterosexualidad actúa como sistema político que opera transversalmente en la sociedad, lo que incluye el ámbito educativo, afectando directamente la forma en que las personas de las comunidades educativas se constituyen como tales (Almeyda, 2022; Feltrez, 2020; Latorre y Salazar, 2018).

Ahora bien, el sistema heteronormativo no se expresa de manera monolítica en las escuelas chilenas, sino que, de modo heterogéneo, contradictorio y las más de las veces de manera latente, sin evidenciar el poder y disciplinamiento que instala sobre los cuerpos. Las expresiones más patentes del dominio heteronormativo se observan en las manifestaciones de homofobia y prácticas discriminativas por razones de género, que aún persisten en los establecimientos educativos. Estas se observan con mayor fuerza hacia estudiantes de la diversidad sexual, aunque también opera como práctica disciplinadora hacia estudiantes heterosexuales cisgénero que no se ajusten del todo a pautas tradicionales de expresión de género que se esperan según la heteronorma (Astudillo, 2021; Montenegro-González et al., 2021).

Las/os niñas y niños diferentes en términos sexo/genéricos continúan presentando alto riesgo de ser víctimas de *bullying* y de violencia escolar (UNESCO, 2019; 2020), lo que descansa en una presencia invisibilizada de homofobia cultural e institucional en las escuelas y liceos (Cornejo, 2019; Rojas et al., 2019). A esto se suma la pervivencia de binarismos que impiden concebir el género más allá del sistema sexo/genérico (Rubin, 1975), lo que sigue reproduciendo desigualdades e inequidad, estableciendo jerar-

quías de poder y la heterosexualidad como norma de género (Barrientos et al., 2018).

Según la Encuesta Nacional de Clima Escolar del 2015, un 94,8% de estudiantes encuestados/as tanto en establecimientos educacionales públicos como privados, señala haber escuchado comentarios negativos entre sus compañeros/as, basados en la orientación sexual y en la identidad de género (Infante et al., 2016). Aún más relevante es que un 60% declaró haber escuchado comentarios discriminatorios de ese tipo por parte de funcionarios/as de su colegio. Junto con ello, las formas de acoso más comunes que el estudiantado LGTBIQA+ reportó haber sufrido fueron rumores infundados sobre su persona (17.8%) y el robo o daño intencionado a sus pertenencias (19.1%) (Todo Mejora, 2015). Es importante destacar que estas prácticas discriminatorias que se reproducen en el espacio educativo no sólo actúan sobre aquellos/as estudiantes que son objeto directo de la violencia física o psicológica, sino que se convierten en prácticas ejemplificadoras para estudiantes que las observan de modo indirecto, operando así como pedagogía de género y de la sexualidad para el colectivo, transmitiendo un claro mensaje de orden y disciplinamiento para todos/as sus espectadores/as (Bustamante-Roa y Garrido-Carrasco, 2019). Como lo advierte Catalán (2018), no todos los cuerpos pueden ser visibles en la escuela, en la medida en que la mayoría de los y las profesores/as con orientaciones no heterosexuales optan por mantener un anonimato en los establecimientos, por temor a represalias del orden político dominante de la matriz sexo/género.

Con todo, el dominio heteronormativo no es absoluto, por lo que en gran parte de los establecimientos se ha logrado abrir grietas y fisuras en sus lógicas de dominación, y se construyen expresiones de resistencia ante su régimen de verdad. Por cierto, cada institución y cada comunidad educativa presenta umbrales diferenciales para hacer visibles las situaciones relativas a la diversidad sexual (Astudillo, 2021; Montenegro-González y Corvalán-Navia, 2020).

En algunos casos, la aceptación de niños y niñas transgénero en las escuelas se condiciona a mantenerse con un bajo perfil o en condiciones de privacidad para no connotar públicamente la situación ante la comunidad educativa, principalmente ante la opinión y escrutinio de los y las apoderados/as. Así, aunque la situación de las/os estudiantes transgénero no es de exclusión radical, tampoco significa su real inclusión o valoración de su diferencia, sino que se instala desde la lógica del asimilacionismo (Rojas et al., 2019).

Por otro lado, en contextos escolares de mayor vulnerabilidad social, la invisibilización y la postergación de la discusión respecto a la inclusión de lo trans y de la diversidad sexo/genérica en general, se fundamenta en la supeditación ante asuntos más urgentes que reclaman la atención de la comunidad educativa, tales como el consumo de drogas y la violencia. Las problemáticas vinculadas al género y a la sexualidad tienden a considerarse como asuntos privados y “casos” individuales, y se dejan en segundo plano ante problemáticas que sí serían de tenor público y mayor impacto social (Astudillo, 2021).

En el mosaico de experiencias y prácticas inclusivas a lo largo de Chile, un elemento distintivo que marca diferencias significativas entre unas comunidades y otras es precisamente la presencia de niñez transgénero en el establecimiento educativo. Ello efectivamente ha planteado en algunas comunidades el desafío de diseñar e implementar estrategias para su inclusión, mientras otras comunidades educativas aún no cuentan con niños/as trans en su interior (Rojas et al., 2019). De acuerdo con nuestra experiencia, la visibilidad de la transición de género de un/a estudiante trans desborda la casuística individual en la que se tiende a encasillar al niño/a, y sobrepasa la barrera de lo privado, para transformar el espacio público, por cuanto la comunidad educativa en su conjunto se ve interpelada explícitamente por cuerpos de niños/as no conformes con su asignación de género.

De este modo, escuelas y colegios que han instalado experiencias de mayor grado de institucionalización para la inclusión de infancia trans, estableciendo procedimientos y protocolos internos de actuación, y en algunos casos con la figura de “coordinador/a de género, diversidad y sexualidad”, promoviendo adecuaciones curriculares y su incorporación permanente a través del proyecto educativo institucional (PEI). Con todo, estas transformaciones en el currículum explícito y oculto han sido procesos lentos para las comunidades educativas, que las ha tensionado para explorar, aprender, deconstruir y proponer nuevas formas de relacionamiento que pudiesen incluir a niños, niñas y adolescentes reconociendo y valorando su diversidad. En estas experiencias inclusivas de estudiantes trans –que de algún modo son pioneras en Chile–² se observa que el establecimiento de redes de

² Por ejemplo, experiencias públicas y privadas en la Región de Valparaíso y Metropolitana, que por privacidad de los/as niños/as no identificaremos.

colaboración con organizaciones activistas en pro de los derechos de la comunidad LGTBIQA+, juega un rol fundamental, lo que Miller (2018) también destaca en contexto norteamericano. Ello, sin duda, permitió acompañar a los y las estudiantes de un modo más informado y desprejuiciado, en la medida en que se generaron espacios de reflexión y de capacitación con diferentes actores de las comunidades educativas: directivos/as, profesores/as, apoderados/as y estudiantes (Álvarez, 2018; Córdova, 2019).

Retomando entonces la pregunta inicial de este escrito, podríamos sostener que, ante el desafío de inclusión, las comunidades educativas en términos generales no están preparadas de antemano para incluir niños, niñas y adolescentes trans, en la medida en que este es un proceso en permanente construcción y reelaboración. Aun así, hay ciertas condiciones que facilitan la instalación de estrategias colectivas e institucionales para generar cambios sostenidos en el tiempo.

Lo que hemos podido observar de experiencias de primera mano, es que la disposición de un equipo directivo comprometido con prácticas docentes e institucionales de respeto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la decisión de implementar una educación sistemática y transversal en sexualidad, género y afectividad, son elementos decisivos para una inclusión sostenible en el tiempo.

Además, las posibilidades de abrir procesos inclusivos con niños y niñas transgénero y de llevarlos a buen puerto, se vincula con la capacidad de aprendizaje que desarrollan las comunidades educativas, en tanto colectivos con habilidades para reflexionar y ponerse de acuerdo, de un modo contextualizado a procesos organizacionales de cada establecimiento (por ejemplo, proyecto educativo institucional, valores de los/as apoderados/as, grado de conciencia crítica del estudiantado) (Álvarez, 2018).

Una escuela que aprende se caracteriza por su permeabilidad/apertura al medio y a la sociedad civil en términos amplios, así como por su colegialidad o grado de participación que los diferentes actores de la comunidad educativa asumen en la toma de decisiones (Santos Guerra, 2000). En ese sentido, una forma de transformación hacia la inclusión educativa reposa en una premisa central: educar para interactuar (Salas y Salas, 2016).

ESTRATEGIAS DE APOYO PARA COMUNIDADES EDUCATIVAS

Paradójicamente, las escuelas han sido convocadas a institucionalizar prácticas de educación sexual sin contar con las condiciones necesarias para

hacerlas efectivas. En general, los cuerpos docentes cuentan con escaso apoyo de los equipos directivos y se ven enfrentados a diseñar e implementar contenidos sobre sexualidad de manera autónoma, sin tener criterios definidos por los establecimientos (UNESCO, 2019). En el mismo sentido, tanto el profesorado que está ejerciendo en las escuelas como los/as futuros/as educadores/as en proceso de formación manifiestan “no contar con la preparación suficiente para lidiar con estudiantes disidentes del ideario heterosexista, ni contar con las herramientas pedagógicas para hacer frente a situaciones de violencia escolar motivada por una orientación sexual o identidad de género no binaria” (Cornejo, 2019, p. 450). Ante la ausencia transversal en el currículo de las carreras de pedagogía relativas a educación sexual, afectiva y diversidad sexo-genérica (Salas y Salas, 2016; Barrientos et al., 2022), los aprendizajes sobre diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género se logran de modo informal a través de los medios de comunicación, sitios de la red, y en debates y seminarios organizados por colectivos estudiantiles y de la sociedad civil (Astudillo, 2021).

Al respecto, los/as propios/as estudiantes chilenos/as, al ser encuestados/as sobre el trabajo explícito de la diversidad sexual en las escuelas y liceos, consideran que estos temas no se abordan por falta de capacitación de los equipos docentes o bien porque no es de interés del establecimiento. En efecto, solo un 30.9% considera que se tratan temáticas relativas a la diversidad sexual en el aula o en otras actividades educativas, mientras el 21.5% opina que estas no son abordadas y un 43,4% no contesta o no sabe (Todo Mejora, 2015).

Compartimos con Sánchez-Sainz (2019) la percepción de que la formación docente enfrenta el desafío central de promover estrategias de emancipación que permitan revisar, cuestionar y deconstruir los cánones cishe-teronormativos que sostienen su lógica de funcionamiento.

Siendo los/las profesores/as agentes críticos del cambio social y actores claves en la construcción de justicia social (Castañeda y Castañeda, 2021), nos parece que ya no es posible seguir implementando en la escuela currículos que entienden la diversidad sexual y las identidades de género como desviaciones y errores que deben ser sistemáticamente corregidos. Por el contrario, las prácticas educativas e institucionales, en nuestra opinión, han de lograr deconstruir los discursos normalizadores de los cuerpos, de los géneros, de la sexualidad sobre los que se sustentan prejuicios, estereotipos y estigmas asociados a la matriz dominante heteronormativa (Peres y Fernandes, 2019).

Frente a la crisis de un modelo educativo, las instituciones pueden comenzar a discutir y reformular sus prácticas pedagógicas y diseñar estrategias para abordar la sexualidad como un macro-tema, favoreciendo que la comunidad educativa transforme paradigmas normalizantes y clasificatorios (Peres y Fernandes, 2019; Salas y Salas, 2016). Efectivamente, uno de los desafíos es evitar que la infancia transgénero quede supeditada a estrategias de inclusión planificadas y diseñadas desde la lógica heterosexual que les niega y/o subalterniza como sujetos. Ese discurso de inclusión originado desde la heteronorma se dirige hacia un referente también de carácter heterosexual (Galaz et al., 2016), lo que no permite romper el marco epistémico del género binario, sino que lo perpetúa y reproduce (Gelpi y Montes de Oca, 2020).

A modo de contribución aplicada, y a partir de una revisión situada de los aportes de las pedagogías feministas y pedagogías *queer*, presentamos una propuesta de prácticas docentes inclusivas que permitan a las comunidades educativas generar un clima inclusivo y superar condiciones de reproducción de discriminación a niños/as y adolescentes transgénero.

Tabla 1. Prácticas inclusivas de niñez transgénero en comunidades educativas

PRÁCTICAS INCLUSIVAS	DESCRIPCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS
ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES	
1. Formación de la comunidad educativa	Asegurar la formación completa y pertinente a la edad de los/as participantes, para todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa, estudiantes, apoderados/as, docentes, asistentes de la educación y equipos directivos que permita profundizar aspectos e inquietudes ligados al género y a la orientación sexual, así como a las identidades de género.
2. Políticas y protocolos inclusivos	Establecer políticas y protocolos de respeto a la dignidad de las personas en el establecimiento educativo que prohíban y sancionen explícitamente la discriminación por razones de género, de orientación sexual e identidad de género.
3. Actualización de manuales de convivencia escolar	Revisar el código del establecimiento educativo relativo a la vestimenta, asegurando que sea lo suficientemente flexible para permitir a los y las estudiantes vestirse de manera apropiada y en concordancia con su identidad de género.
4. Uso de bibliografía inclusiva	Asegurar que la colección de obras de la biblioteca del establecimiento disponga de obras actualizadas sobre diversidad de género. Incorporar novelas, videos y revistas juveniles que aborden la realidad de la variedad de género desde un ángulo favorable. Facilitar el acceso a sitios de información sobre diversidad de género adecuados a la edad de los/as participantes, así como información sobre espacios de orientación y sobre redes comunitarias.

5. Formación continua	Fomentar posibilidades de formación especializada para educadores/as y asistentes de la educación respecto de temáticas de género, de orientación sexual e identidad de género.
6. Orientación y soporte específico	Definir personas encargadas del acompañamiento de los estudiantes trans en el establecimiento (p. ej. Coordinador/a de Género, diversidad y sexualidad). Asegurar que todos los programas abocados a la prevención de la intimidación, del suicidio y promoción de salud mental cuenten con información y formación especializada sobre diversidad sexual y transiciones de género.
7. Acompañamiento entre pares	Promover espacios de estudiantes tanto de la diversidad sexual como heterosexuales para acompañar a estudiantes transgénero en su proceso de transición en el espacio educativo.
8. Espacios neutros	Establecer una política escolar que asegure a cualquier estudiante trans la posibilidad de utilizar un baño de acuerdo con su identidad de género. Declarar algunos baños y camarines como “neutros” en términos de género, accesibles para todos y todas. Si el estudiante transgénero no se siente seguro utilizando el baño, se le puede permitir el acceso a un baño privado o reservado al personal del establecimiento educativo.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	
9. Actitud de diálogo permanente	Aprovechar toda oportunidad de dialogar sobre diversidad LGBTIQ+ y asuntos de género en su oficina, en el aula, en la sala de profesores/as, en el patio, etc.
10. Visibilizar el apoyo hacia la diversidad LGBTIQ+	Utilizar públicamente símbolos de la diversidad sexual, sea en el aula, sala de profesores/as o en la oficina. Instaurar hitos de conmemoración de los derechos de las personas LGBTIQ+ en el mes de junio, desde diario panel o videos informativos, a charlas con invitados de la comunidad LGBTIQ+ hasta intervenciones artístico-culturales.
11. Tolerancia cero	Reaccionar explícita y claramente a los comentarios y bromas transfóbicas. Se recomienda hacer la observación en privado directamente al/la estudiante que emite el comentario y además instalar una actividad de conversación en el aula.
12. Reconocimiento de referentes transgénero	Visibilizar personas transgénero a nivel nacional y mundial que han contribuido a la sociedad. Ello no solo en cuanto al género al que transitaron, sino en tanto persona transgénero o transexual.
12. Ética y confidencialidad	La confidencialidad respecto de la identidad de género de un/a niño, niña o adolescente que aún no asume públicamente su transición de género es un asunto delicado. En caso de situaciones de violencia, discriminación hacia el/la estudiante es importante resguardar el equilibrio entre la necesidad de brindarle apoyo y el respeto a su privacidad, en la medida en que su visibilización puede generar importantes niveles de ansiedad.

Fuente: Traducido y modificado de Wells et al. (2011) y Miller (2018).

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos reflexionado acerca de las posibilidades y límites que tenemos, como comunidades y agentes educativos en Chile, para enfrentar el desafío ético y político de incluir a niños y niñas transgénero en un espacio escolar “inclusivo”, a la luz de una revisión de la situación que se presenta actualmente en las escuelas chilenas, a la hora de enfrentarse a las infancias trans.

Las situaciones más desfavorables en la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes transgénero se expresan en las numerosas muestras de discriminación, representada en actitudes transfóbicas por parte de actores de las comunidades educativas. Junto con ello, describimos formas en que algunos establecimientos educativos ponen en práctica estrategias de inclusión: algunos más de asimilación, otros se acercan a la integración, mientras otros logran paulatinamente instalar procesos inclusivos que cuestionan la heteronorma como dispositivo político de opresión de sexo/género.

En términos de las normativas legales en Chile, un avance sustancial ha sido la Ley 21.120 (2018), que reconoce y da protección a la identidad de género. Desde las políticas del poder judicial, de igualdad de género y no discriminación se persigue avanzar de manera sustancial en la eliminación de barreras por razones de sexo, género, identidad de género u orientación sexual, que excluyan o limiten el ejercicio de los derechos humanos. Aun cuando nos parece que es un avance importante, esto no es suficiente para revertir formas de representar la realidad y es indudable la necesidad de que se legisle a favor de una ley de educación sexual integral (ESI). Efectivamente, una ley integral de enseñanza de la sexualidad contribuiría a superar la actual legislación sobre regulación de fertilidad que sigue anquilosada en una perspectiva biologicista de la sexualidad, y a su vez permitiría actualizar la forma en que, en las escuelas, se educa sobre afectividad y sexualidad acorde a las transformaciones sociales y culturales que han venido aconteciendo en nuestro país. En este sentido, una ley ESI debiera contemplar: la sensibilización, formación y acompañamiento al profesorado, comunidades educativas y familias para una preparación escolar basada en el respeto a las diversidades sexuales y de género; el reconocimiento y valoración del propio cuerpo; y el desarrollo pleno de las dimensiones sexoafectivas no solo del estudiantado, sino que de la comunidad educativa en su conjunto, procurando un abordaje acorde a la edad y preocupaciones de los niveles educativos, los valores y creencias de las familias, para que las escuelas puedan garantizar el derecho a la educación del estudiantado de

manera universal y de calidad. A lo anterior se sumará la necesidad de visibilizar las diversidades sexuales y de género desde posicionamientos afirmativos en diferentes dominios del proceso de enseñanza. Estas propuestas que observamos pertinentes para una posible Ley ESI, permitirían avanzar hacia prácticas educativas alejadas de visiones patriarcales y heteronormadas, estigmatizantes y patologizantes de las infancias y adolescencias trans, y así propiciar un desarrollo libre y pleno de las personas para una apertura a nuevas formas de mirar los géneros y valorar las narrativas propias que de ellas derivan.

De este modo, la pregunta inicial que nos convoca en este trabajo, respecto del grado de preparación de las comunidades educativas para lograr la inclusión de niños/as transgénero en las escuelas chilenas, podría reformularse desde un nuevo ángulo a profundizar en futuras indagaciones: ¿De qué manera nuestras prácticas educativas logran efectivamente cuestionar y resquebrajar nuestros propios marcos heteronormativos para incluir niños y niñas de género fluido? Reflexionar colectivamente en torno a ello nos permitirá avanzar en la comprensión de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y de cooperación entre sujetos diversos en un espacio de encuentro creativo del aula, para así imaginar y vivir nuevas formas de identidades sexogenéricas que resignifiquen la propia noción de género.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- Almeyda Sarmiento, J. D. (2022). Traducción. La práctica material de Wittig. Universalizando un punto de vista minoritario, de Judith Butler. *Revista Filosofía UIS*, 21(2), 305-319. <https://doi.org/10.18273/revfil.v21n2-2022014>
- Álvarez, A. (2018). La inclusión de la diversidad de género y la diversidad sexual como una oportunidad para el aprendizaje. En F. Leal (ed.), *Procesos y actores: Claves para el asesoramiento psicoeducativo. Vol. I* (pp. 207-228). Noveduc.
- Álvarez, G. y Álvarez, A. (2021). La feminización de la lengua y el lenguaje inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Atenea*, 523, 381-392.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(2), 21-37.
- Astudillo, P. (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile*. Todo Mejora.

- Baez, J. (2013). “Yo soy”, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela, *Polifonías* 2(4), 114-126.
- Barrientos Delgado, J (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Ediciones El Buen Aire.
- Barrientos, P., Andrade, D. y Montenegro C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación. Desarrollo Profesional*, 81, 1-13.
- Barrientos, P., Montenegro-González, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255.
- BNC, Biblioteca Nacional del Congreso (s/f). Criminalización de la homosexualidad. Disponible en <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-589194.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Center for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*, 13(3), 5-19.
- Bustamante-Roa, M. A. y Garrido-Carrasco, C. (2019). Discriminación hacia personas transgénero: desafíos para un trabajo social en derechos humanos. *Intervención*, 9(1), 79-98.
- Cabral, M. (2010). Caballo de Troya. Transmasculinidades, derechos sexuales y derechos reproductivos. En G. Martínez e Y. Martínez (eds.), *Emancipaciones feministas en el siglo XXI* (pp. 175-188). Casa Editorial Ruth.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Otero-Gutiérrez, G., y Monreal Gimeno, M. C. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado: análisis de estrategias coeducativas. *Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 129-144.
- Castañeda, M. y Castañeda, P. (2021). De prácticas docentes discriminatorias a prácticas docentes inclusivas. Propuesta de tipología y aportes para la formación inicial docente. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (eds.), *Estallido social. Lecturas y discriminación sobre desigualdad educativa* (pp. 43-60). Universidad Tecnológica Metropolitana-Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78.
- Chaparro, A. y Miranda, A.M. (2023). Disidencias sexogenéricas en América Latina y El Caribe. *Tramas y Redes*, 4, 17-28. <https://doi.org/10.54871/cl4c400a>

- Córdova, D. (20 de noviembre de 2019). *Visibilizar lo invisible. De la heteronormalidad de la educación a multiplicidades emocionales, corporales y sexuales en las escuelas*. Ponencia realizada en XII Seminario de Educación y Género del Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago.
- Cornejo, J. (2019). Normalización, silenciamiento e invisibilización: estrategias recurrentes en escuelas chilenas hacia estudiantes LGBTI. En B. Torres Durán (ed.), *Educación, escuela y profesorado. Aportes desde el CONFAUCE* (pp. 427-454). Editorial Universidad de Concepción.
- De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿Nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128.
- Feltrez, R. (2020). Sujeciones y crueldades de la “heteronormatividad”. Aportes de Monique Wittig y Adrienne Rich para pensar la existencia lesbiana. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111.
- Gelpi, G. y Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en Enseñanza Media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3), 1-26.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En b. hooks, D. Britzman y V. Flores (eds.), *Pedagogías transgresoras* (pp. 3-12). Bocavulvaria.
- Infante, A., Berger, C., Dantas, J. y Sandoval, F. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora Chile.
- Latorre, R. y Salazar, A. (2018). Escolaridad e inclusión: Subjetividades trans en el ámbito escolar. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 16(19), 21-36.
- Mejía, M. O. e Ito, M. E. (2016). Dos formas de hacer familia: visibilizando a las familias trans. *Alternativas en psicología*, 33,160-173.
- Miller, S.J. (2018). Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans*+ y de género creativo: un marco de enseñanza *queer*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Montenegro-González, C. y Corvalán-Navia, A. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29.
- Montenegro-González, C., Andrade, D. y Barrientos, P. (2021). Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: ideas para la transformación

- desde una epistemología feminista. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (eds.), *Estallido social. Lecturas y discriminación sobre desigualdad educativa* (pp. 79-95). Universidad Tecnológica Metropolitana-Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexual justa*. La Crujía.
- Peres, L. y Fernandes, N. (2019). Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgéneras. En A. Ocampo, Y. Moreno, N. Dinis, M. Sánchez, M. Penna y L. Platero (eds.), *Pedagogías Queer* (pp. 72-88). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I, CELEI.
- Ramón, L., Botha, K., Carrano, R., López, E., Savelev, I. y Tan, D. (2020). Homofobia de Estado 2020: Actualización del Panorama Global de la Legislación. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association.
- Rojas, M.T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-14.
- Roselló, M., Cabruja, T., Gómez, P. (2019). ¿Feminización de la psicopatología o psicopatologización de lo femenino? Construcciones discursivas de cuerpos vulnerables. *Athenea Digital*, 19(2), e2249. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2249>
- Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-97). Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.
- Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Paidós.
- Salas N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Sánchez-Sainz, M. (2019). Pedagogía *Queer*, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáinz. En A. Ocampo, Y. Moreno, N. Dinis, M. Sánchez, M. Penna y L. Platero, L. (eds.), *Pedagogías Queer* (pp. 108-142). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I, CELEI.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- Todo Mejora. (2015). *Bullying homofóbico en Chile. Investigación y acción*. Informe ejecutivo 2015. Todo Mejora.
- UNESCO. (2019). *La pedagogía de la sexualidad. Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile*. Educación 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2020). Informe GEM Regional de América Latina y el Caribe. *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Verbal, V. (29 de agosto de 2012). *Transexualidad en Chile: Derechos humanos y desafíos políticos*. Ponencia presentada en seminario Reflexiones en torno a la diversidad sexual. Red Interdisciplinaria de Estudios de Diversidad Sexual y Red Interdisciplinaria de Estudios de Género, Valparaíso, Chile.
- Wells, K., Roberts, G. y Allan, C. (2011). *Soutien aux élèves transgenres et transsexuels dans les écoles de la maternelle à la 12e année : Guide à l'intention des éducatrices et éducateurs*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Canadian Teachers' Federation.
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. EGALES.