



Facultad de  
Psicología



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Universidad de la República  
Facultad de Psicología

## **Una aproximación teórica a las realidades de las infancias/niñeces trans\***

Trabajo Final de Grado  
Modalidad: Monografía

Estudiante: Nazarena Rocha  
C.I: 5.008.187-6

Docente Tutor: Asist. Mag. Gonzalo Gelpi  
Docente Revisora: Prof. Adj. Dra. Cecilia Marotta

Montevideo, Febrero 2025

# Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Nociones Generales.....</b>	<b>5</b>
<b>Género.....</b>	<b>5</b>
<b>Identidad .....</b>	<b>5</b>
<b>Diversidad.....</b>	<b>6</b>
<b>Identidades trans*.....</b>	<b>7</b>
<b>Cissexismo.....</b>	<b>9</b>
<b>Interseccionalidad.....</b>	<b>9</b>
<b>Cuestiones Normativas.....</b>	<b>10</b>
<b>Infancia/Niñez.....</b>	<b>14</b>
<b>Infancia/Niñez Trans*.....</b>	<b>21</b>
<b>Instituciones Educativas y Diversidad de Género.....</b>	<b>24</b>
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>28</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>31</b>

## Resumen

La presente monografía pretende abordar las realidades de las infancias/niñeces trans\* como identidades que han sido invisibilizadas a lo largo de la historia a pesar de ser parte del colectivo LGBTIQ+. Asimismo, se hace un análisis relacional en torno a cómo han ido adquiriendo reconocimiento y el rol fundamental, en términos positivos y negativos, que asume el mundo adulto y las instituciones educativas en torno a esto. Se comienza por especificar algunas concepciones fundamentales que serán útiles para la posterior lectura del trabajo, como lo son género, identidad de género, identidad, identidad trans\* y cissexismo; así como el marco normativo que regula sus derechos tanto a nivel internacional como nacional. Se los relaciona con el resto de los contenidos aquí volcados, así como se cuestiona su efectivo cumplimiento. Para entender a las infancias/niñeces trans\* fue preciso explorar el carácter histórico de las identidades trans\* en general, así como la categoría infancia/niñez, para luego, adentrarnos en las particularidades de las infancias/niñeces trans\*. Se propone un análisis desde un enfoque interseccional, es decir, cada una de estas infancias/niñeces, es entendida como un cruce singular producido por el contexto histórico, político y social, que determina una multiplicidad de factores como lo son la edad, la etnia, la clase social, etc. Por eso se habla de infancias/niñeces en plural. Durante el trabajo, se intenta mostrar el papel fundamental que adquiere el mundo adulto (incluidas las instituciones educativas) como un agente social que acompaña estos procesos y que cuida y al mismo tiempo oprime a estas infancias/niñeces disidentes.

**Palabras clave:** Psicología, Diversidad, Género, Infancia, Niñez, Trans, Instituciones.

## Introducción

La presente monografía que oficia de Trabajo Final de Grado (TFG) del Plan 2013 de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) propone abordar el estado de situación de las infancias/niñeces trans\*<sup>1</sup> en clave de avances y retrocesos, analizando principalmente el papel de las instituciones educativas.

En cuanto a la elección del tema, podría comenzar por el primer año de cursada en la Facultad de Psicología, específicamente en la Unidad Curricular Obligatoria (UCO) *“Psicología del Desarrollo”*, la cual me invitó a repensar la concepción de la infancia, a cuestionar la mirada adultocentrista y a entender lo importante que es velar por los derechos de las personas niñas y adolescentes. Otra asignatura que dejó su marca fue *“Dispositivos Psicoterapéuticos”*, volcada al análisis de viñetas clínicas en el trabajo con infancias/niñeces. Otro mojón fue la Unidad Curricular *“Psicopatología de la Infancia”*. Dentro del campo de las infancias/niñeces también realicé la Práctica de Graduación *“Intervención Institucional en TEA”*. Este fue un desafío muy grande para mí en lo que refiere a la construcción del rol, y creo que hacerlo con un niño requirió una responsabilidad y un esfuerzo enorme, fue una situación de mucho aprendizaje.

En torno a la temática de género mi primer acercamiento e interés fue en la materia *“Articulación de Saberes II: Psicología, Género y Derechos Humanos”*. Donde pude comenzar a reconocer las diferencias entre sexo y género, y el concepto de Violencia Basada en Género (VBG), entre otras nociones y fenómenos. Dentro de esta temática también cursé asignaturas optativas, entre ellas *“Psicología de la Salud Reproductiva y perinatal”* y *“Género, Violencia y Salud: aportes del feminismo y los estudios de masculinidades”*. Como mi interés en género y educación sexual crecía, decidí ampliar mis conocimientos y en 2023 comencé a estudiar Educación Sexual en SEXUR (Instituto de Formación Sexológica Integral), encontrando un complemento a la formación en Psicología. Allí pude adquirir nuevos conocimientos y aprender de y con otras personas. Allí se reforzó mi interés por trabajar la sexualidad en la infancia y en específico el caso de las infancias/niñeces trans\*, una comunidad que si bien en la actualidad es cada vez más visible, sigue siendo víctima del adultocentrismo y por sobre todo del sistema de valores y género que aún impera en la sociedad. Me preocupa que la infancia/niñez no se reduzca únicamente a una etapa de juego sino que sea vista como una instancia en la que se empieza a construir subjetividad, donde es necesaria la presencia de adulteces receptivas, sobre todo cuando se trata de infancias/niñeces trans\* que transgreden las concepciones de sexo y género que nos han sido transmitidas desde hace tiempo y que desestabilizan nuestras estructuras sociales.

En esta oportunidad, decidí enfocarme en las instituciones educativas, por su importancia como agente de socialización secundaria. Además, aunque las instituciones educativas deberían cumplir un rol protector con la persona niña, muchas veces, oprimen, mediante el disciplinamiento de los cuerpos, de modelos heterocisnormativos que excluyen, segregan y marginan (Lopes Louro, 1999).

---

<sup>1</sup> Tomando a Radi (2019) el asterisco en la palabra trans\* es utilizado como un inclusivo de una multiplicidad que no se reduce a varones/niños trans y mujeres/niñas trans. Ya que no es lo mismo identificarse como una persona travesti, transgénero, transexual, travesti, trans. Se trata de un término paraguas que abarca todas las posibilidades dentro del espectro de la diversidad de género.

## Nociones Generales

Antes de comenzar con las nociones generales me parece pertinente introducir el concepto de conocimiento situado abordado por Donna Haraway (1991) en el que la autora plantea que cuando escribimos se hace explícito nuestro posicionamiento político y que los puntos de vista y opiniones nunca llegan a ser neutras u objetivas; es importante para mí aclarar que mi intención aquí no es caer en violencias epistémicas sino contribuir a una agenda asumiendo que lo hago desde un lugar de privilegio como mujer blanca cisgénero, intentando plasmarlo en cada una de las palabras e ideas que son aquí escritas, pero también no ignorando el hecho de que esto me atraviesa por haber crecido en una sociedad cissexista; que posiblemente hasta complejiza esta práctica de escritura. Para no entrar en un conocimiento objetualizante como lo conceptualiza Stryker (2017), en esta monografía, se utilizan varios textos de personas trans\* y se toman como referencia libros y películas sobre vivencias y trayectorias de personas de este colectivo, tratando de no reproducir un “conocimiento de” sino un “conocimiento con”, en suma, aprender con ellas como lo plantea Raun (2014).

Para comenzar es necesario introducir algunos conceptos y nociones que serán útiles para la lectura de este trabajo. Históricamente hemos asociado el **género** al sexo biológico, un hombre es quien posee en términos biológicos genitales de macho (pene, etc) y una mujer es quien posee genitales de hembra (vulva, vagina, etc), pues así lo dicta la Biblia en el Génesis, mito de origen judeocristiano base de las principales creencias de la cultura de nuestra sociedad. Incluso esta conceptualización de género surge, en un principio, desde los movimientos feministas con el fin de explicitar cómo se nos enseña a ser hombre y a ser mujer, por eso género puede entenderse como “...un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, p.3). Se podría decir que cuando una persona nace con determinados genitales, la sociedad le asigna y da por sentado que se percibirá con determinado sexo/género en “concordancia” con su genitalidad de acuerdo a las normas y el binarismo de género imperante; si nace con genitales de macho se le suele comprar ropa celeste, se le regalan autos, puede ser ruidoso, ensuciarse; pero si nace con genitales de hembra habitualmente se prioriza el uso de ropa rosa y polleras, se le enseña a ser callada y silenciosa, a no protestar, entre otras actitudes/conductas (López, Forrissi y Gelpi, 2015), que hoy en ciertos contextos están en revisión y deconstrucción. A su vez, Judith Butler (2002) habla de performatividad de género, la cual es “...una práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra...las normas reguladoras de “sexo” obran de manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos” (p.18); la autora hace alusión aquí a que el género, no está determinado a-priori al nacimiento del sujeto, sino que son los discursos, lo dicho y reproducido en la sociedad lo que lo condiciona y le da validez. Tomando a Moreno y Torres (2018, citados por Parra, 2021) el cuerpo sexuado y el género surgen y están regulados por prácticas significativas ligadas a regímenes de poder-saber que al mismo tiempo que oprimen a la persona le confieren existencia e identidad. Según Butler (2007) estas prácticas tienen el propósito de controlar la sexualidad dentro de una heterosexualidad reproductiva obligatoria. Donde “...los géneros se dividen y

jerarquizan. Las reglas sociales, tabúes, prohibiciones y amenazas punitivas actúan a través de la repetición ritualizada de las normas” (Butler, 2002, p.64), esto hace referencia a cómo una persona tiene que actuar en relación a si se siente niño o niña.

El concepto de género de Lamas aunque hace referencia al contexto y tiempo histórico, puede ser reduccionista, ya que habla de “una diferencia anatómica entre hombres y mujeres”, en la actualidad el género es mucho más que eso, es una construcción social atravesada por el momento histórico-político y el contexto social; no existe una relación innata a sentirse hombre o mujer como hace alusión Missé (2018) sino que “es una vivencia subjetiva y particular y a la vez una experiencia colectiva que se construye socialmente” (p.46). Además, son categorías y clasificaciones rígidas que terminan dejando a muchas personas fuera, si nos guiamos por lo anteriormente dicho podría decirse que casi todas las personas, en mayor o menor medida, terminamos fracasando en el cumplimiento de los mandatos y normas de género. Siguiendo a Missé (2018) ser una mujer o “ser un hombre está tan lleno de normas, límites, presiones, mandatos, que es bastante probable que a lo largo de la vida una persona que fue asignada hombre sienta tensión con esa identidad ”(p. 52). Tomando a Lopes Louro (2019) a partir de la década del 60 del siglo pasado producto de una serie de condiciones se empezaron a priorizar las libertades individuales. Se comenzó a desestigmatizar el divorcio, a dar más importancia a las infancias/niñeces, los feminismos empezaron a hacer visible la noción de género y junto a ellos se empezaron a visibilizar nuevas identidades y formas de vida. Los grupos sociales tradicionalmente marginados y silenciados (mujeres, colectivo LGBTQ+, afrodescendientes, etc.) comenzaron a movilizarse y a desafiar la figura hegemónica y patriarcal del hombre blanco cisgénero heterosexual, “...pasa a ser cuestionada toda una noción de cultura, esencia, arte, ética, estética, educación” (Lopes Louro, 2019, p.2). Este movimiento político pone en jaque la noción de lo que es centro y margen, cuestiona por qué son determinados actores sociales los que están en el centro, “la norma”, y los demás son “lo raro”. Así se comenzó a visibilizar más la diversidad de género y se abrió camino para pensar más detenidamente la posibilidad de otras y nuevas identidades diferentes a las de hombre y mujer cisgénero-heterosexual.

El término **diversidad** según la Real Academia Española (RAE) refiere a la variedad, a lo diferente, complejo, heterogéneo, lo múltiple. Por ende la diversidad de género hace alusión a la existencia de múltiples y variados géneros, y su cometido es darle visibilidad a los mismos. “De modo que con “diversidad de género” se hace referencia a todas las experiencias de género no normativas” (Parra, 2020, p. 11). Siguiendo con Parra (2020), con experiencias de género se hace referencia al abanico de expresiones e identidades que se dan en torno a la sexualidad y subjetividad de las personas, por lo tanto, se puede concluir que las mismas son “un espectro de posibilidades que interpretamos a partir del género” (p.11). Cuando hablo de identidades retomo la definición de Fernanda Bonato et al. (2021) en Nunes (2021), ellos las comprenden como “la forma en la que se siente, entiende y percibe una persona, así como la forma en la que desea ser reconocida y respetada por la sociedad” (p.9). Para Coll-Planas y Missé (2015) la identidad se define como una “categoría performativa”, o sea como una construcción y no como algo dado y estático. Esta construcción es subjetiva, social, histórica y política. Siguiendo

el pensamiento de autores como Foucault, Butler e inclusive Freud, podemos afirmar que quien nos da esa identidad es el otro, yo existo mientras el otro me reconozca, por eso es tan importante para todas las personas poder ser reconocidas y aceptadas, aunque a la vez esta misma acción es la que nos encasilla; es aquí donde entran en juego las relaciones de poder. Sin embargo, pareciera que existen identidades que obtienen mucho más reconocimiento que otras, y lo que las alimenta es este mismo poco reconocimiento de las identidades que se encuentran en los márgenes, lo que Freud (1918) llamó el “narcisismo de las pequeñas diferencias”.<sup>2</sup>

Encuentro pertinente aquí aclarar que la identidad de género es un concepto que se diferencia del de orientación sexual. Es decir, la forma en la que se autopercebe una persona, va más allá de quién/es le atraen y con quién/es se relaciona sexoafectivamente. Se da por sentado muchas veces que, por ejemplo, un varón trans\* se va a sentir atraído por una mujer, o que una mujer trans\* se sentirá atraída exclusivamente por un hombre. Tomando a Balza (2009) se da por sentada la heterosexualidad en las personas, ya que es lo esperable en una sociedad regida por la heteronorma. Esto muchas veces condiciona a las personas trans\* a satisfacer ciertas expectativas de la sociedad siguiendo mandatos y cumpliendo ciertos estereotipos heteronormados y binarios, dejando de lado, tal vez, la forma en que verdaderamente desean expresar su identidad y sexualidad. En nuestra cultura es frecuente que se relacione la identidad de género con concepciones más esencialistas y positivistas, surgidas en otras décadas y siglos, donde también se pensaba a la homosexualidad como una forma de desear desde una posición invertida, era visto como una mujer que desea como hombre y viceversa (Coll-Planas y Missé, 2015). Sin embargo, esto excede el propósito de la monografía y tampoco es cometido de este trabajo poner énfasis ni problematizar el tipo de atracción que sienten las personas trans\*.

Para hablar de **identidades trans\*** y realidades trans\* resulta pertinente utilizar el término trans\* con asterisco tomando a autores como Radi (2019) y Millet (2020). Estas personas hacen alusión a esta opción, como una forma no excluyente ni reduccionista. Engloba a personas trans, transgénero, transexuales, travestis, etc. y no se reducen al binarismo de género, sino que abarcan una multiplicidad de identidades.

Multiplicidades heterogéneas atravesadas por infinidad de variables étnico raciales, geopolíticas, sexuales, de clase y corporales. Entretejidos particulares que engrosan de manera constante la lista de identidades trans\* de forma que sería imposible nombrarlas a todas. Porque incluso cuando hacemos el esfuerzo de enumerar todas las identidades trans\* que conocemos, habrá otras que no nombramos por desconocerlas (Millet, 2020, p.36).

---

<sup>2</sup> Freud (1930) explica en “*El malestar de la cultura*” que los vínculos en la sociedad se originan en la agresividad, la cultura es quien intercede y busca controlar esta pulsión agresiva, pero no logra solucionar el conflicto. Entonces existe la posibilidad de construir una comunidad con quienes se sienten identificados entre sí y comparten las ganas de expresar esta agresividad; en consecuencia a esto va a existir otra parte minoritaria de la sociedad, con la cual los primeros no se identifiquen y sobre los cuales puedan aplicar esta agresividad o violencia. Podemos relacionar aquí la figura del hombre blanco cis-heterosexual en contraposición a los demás actores o grupos sociales.

Desde una mirada histórica, la identidad trans\*, en un principio fue concebida bajo la categoría transexual gracias al fuerte peso de la medicina y sus dinámicas de patologización, es decir, solo se consideraba a una persona como tal si pasaba por una reasignación de sexo. Podemos afirmar, tomando a Balza (2009) que esto es efecto de cierto contexto ideológico y tecnológico. No se puede ignorar la rigidez del pensamiento de la época comprendida entre los años 1940 y 1950, caracterizada por un sistema sexo-género binario y excluyente, solo es posible ser hombre o mujer con una anatomía genital macho-hombre/hembra-mujer. Existía, bajo la perspectiva médica, la imposición de la necesidad de tener que cambiar el cuerpo, a través de cirugías y tratamientos hormonales, para poder pertenecer a un género, para ser reconocido en tal categoría sentida. Esto comienza a cuestionarse especialmente en los años 90 y aunque el término transexual fuese excluyente, fue el primer paso para pensar en la posibilidad de la existencia de “otros cuerpos” diferentes a los ya establecidos, que ponen en jaque, junto con las personas intersexuales, al binarismo sexo-genérico. Así surgieron movimientos críticos de activistas transexuales que cuestionaron los tratamientos quirúrgicos en tanto que se consideraban obligatorios y necesarios para poder vivir una vida trans\* (Balza, 2009), así emergió el concepto “transgénero”, entendido como aquellas identidades en las que el género no coincide con su sexo de asignación, o sea sus genitales (sin invisibilizar a las personas transexuales que siguen eligiendo la reasignación de sexo). En palabras de Missé (2018) se proponía poner el foco en el discurso predominante en la cultura y no en el cuerpo de las personas trans\*, se buscaba desmitificar el discurso de que las personas trans\* nacen con el deseo de modificar siempre su cuerpo como algo innato y no como fruto de las presiones sociales ya que no nacemos sintiéndonos hombre o mujer sino que nacemos con un cuerpo con determinadas características sexuales y es a partir de estas que la sociedad nos impone qué tipos de comportamientos deberíamos presentar. Este escenario ya no implica una transformación de los cuerpos sino una transformación social, a la que muchos actores han puesto resistencia. De hecho, para las personas cis suele ser mucho más sencillo que para las personas trans\* modificar su cuerpo. En este sentido, el término transgénero es crítico con la medicalización. El cuerpo es pensado con características similares al Cyborg de Donna Haraway “un cuerpo monstruoso que permite el sueño utópico de la esperanza de un mundo monstruoso sin géneros” (1991, p.310). Aparecen diversas combinaciones que no se ajustan al ideal hombre o mujer, “cuerpos con senos y pene, sujetos con barba y pechos” (Balza, 2009, p.252). Este término, cuyo significado ha ido cambiando a medida que las propias personas que transicionan lo han ido cuestionando, introduce la posibilidad de nuevas identidades que sean reconocidas sin la necesidad de cumplir con todos los “requisitos” de ser varón o mujer impuestos por la sociedad, pues “las identidades sexuales y de género tienen un carácter fragmentado, inestable, histórico y plural” (Lopes Louro, 1999, p.3). Existe un pensamiento colectivo de la identidad como algo rígido, si me defino y siento de una manera lo tengo que sostener a lo largo del tiempo, cuando en verdad, la realidad está cambiando constantemente y por ende las personas y su subjetividad también.

Este binarismo de género, lleva a la marginalización, a la exclusión de las personas trans\*, incluso a que sean frecuentemente violentadas, a esto se le llama cissexismo. El cissexismo “es el sistema de exclusiones y privilegios simbólicos y materiales vertebrado por el prejuicio de que las personas cis son mejores, más importantes y más

auténticas que las personas trans” (Radi, 2019, p. 14). A lo largo de la historia hemos podido observar que si tu género es el mismo que el que te fue asignado al nacer, o sea tus genitales y tu forma de sentirte y expresarte en el mundo van en sintonía con lo que espera la sociedad vas a poder acceder a ciertos privilegios y derechos a los que el colectivo trans\* habitualmente no. Algunos derechos fueron conquistados porque tuvieron que luchar por ello, mismos derechos a los que una persona cisgénero accede naturalmente, como lo es el reconocimiento legal de la identidad por ejemplo. El cissexismo no solo se refiere a aquellas posturas que se oponen de manera explícita a la existencia de personas trans\*, sino que busca asir todo un entramado de supuestos en torno a los cuerpos y géneros que subyacen a los procesos sociales en general y que producen efectos constantemente, no solo en momentos de violencia (Fernández, 2019, p.24). Siguiendo esta línea, y tomando en cuenta a Spade (2015) podemos considerar que el cissexismo parte de un sistema estructural donde las personas somos categorizadas por los dispositivos de control definidos por Foucault (1995) como una red heterogénea que “...comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (p. 128), dentro de estos se encuentran instituciones como los centros de salud, sitios de trabajo, cárceles, escuelas, etc. que operan bajo el binarismo de género y generan obstáculos para las personas trans\*, sobre todo en lo que refiere al acceso a servicios de salud, al sistema educativo y a empleos dignos, todo esto atravesado por otros factores y variables que pueden analizarse interseccionalmente, pero que están ligados a la marginalización y a tener que exponerse a situaciones desventajosas para obtener recursos y a recurrentes restricciones de acceso a espacios seguros (Platero, 2015). Todo porque sus cuerpos no representan lo que es socialmente esperado de un varón o una mujer, y la sociedad y el Estado acaban marginando y violentando estos cuerpos e identidades no normativas. Si bien han habido cambios y conquistas nacionales en torno a esto, como lo es la Ley N°19.684 “Ley Integral para Personas Trans”, todavía queda evidenciada la brecha existente entre los avances legislativos y los culturales, o sea lo que sucede efectivamente en la sociedad, lo cual en gran medida es responsabilidad del Estado. Quiero aclarar que estas reflexiones son acotadas y reducidas pero estamos ante una problemática que merece un análisis más profundo. Además estos temas van a ir siendo explorados a lo largo de este trabajo pero más inclinados hacia las infancias/niñeces, si bien no quería dejar de nombrarlos dentro del cissexismo.

El binarismo de género también limita a mujeres y varones cis a cumplir ciertas expectativas de conductas y expresiones, oprime a todas las personas. Pero este hecho no puede invisibilizar que las personas trans\* sufren limitaciones hasta en pequeñas acciones de la vida cotidiana también en los centros educativos como lo es ir a un baño con división de géneros, cuando hay que hacer “fila de mujeres” y “fila de varones”, cuando hay que colocarse un uniforme generizado o exponerse a actos de malgenerización (en la que distintos actores den por sentado tu género sin preguntar nada). Tomando a Collins y Bilge (2019) resulta oportuno introducir el **enfoque interseccional**, como aquel que entiende que tanto las personas como su vida social y política están determinadas y constituidas por una multiplicidad de factores, no independientes sino enlazados el uno con el otro. Entonces, la identidad de género no es la única característica por la cual las personas trans\* se enfrentan a limitaciones, sino que también lo son la orientación sexual, la etnia, la raza, la clase social, la edad, la religión, la

capacidad, entre otros. Y estas no funcionan de manera independiente, hay procesos que se producen al mismo tiempo, produciendo experiencias de privilegio y opresión. Un ejemplo de esto es que no significa lo mismo ser varón trans\* que ser mujer trans\*, las mujeres trans\* se ven afectadas por ser mujeres en un mundo históricamente patriarcal y machista, es decir, a la opresión de ser una disidencia se le suma la de ser mujer. Como sostiene Garaizabal (1998, citada por Coll-Planas, 2009) en nuestra cultura se valora más lo masculino, entonces pasar de una “posición masculina” a una femenina tiene una connotación negativa y se ve más castigada, por el contrario, luce menos raro querer pasar de una “posición femenina” a una masculina estando en una cultura como la nuestra. En su tesis doctoral Parra (2021) realiza una serie de entrevistas a personas adolescentes trans\* y concluye que “...las rupturas de género de las chicas trans hacen que estas se degraden hacia lo femenino desde la posición hegemónica de la masculinidad y, por tanto, son más vigiladas y reguladas que en el caso de los chicos trans o de las personas transmasculinas” (p. 353). Los chicos trans\* por su lado hacían alusión a que el margen de expresión de género en la femineidad es más amplio que en la masculinidad, entonces la ruptura que viven o vivieron al transicionar no fue tan marcada o abrupta como la que tienen que vivir las chicas. Para Missé (2018) la diferencia entre ser mujer u hombre trans\* radica en que “en el imaginario colectivo el chico trans\* nunca ha estado en el lugar de la exclusión social ni de los oficios abyectos” (p.92). Y aclara que no se refiere a que no sean víctimas del transodio...”Sino que su representación simbólica en el imaginario social nunca fue la marginación total de las mujeres trans\* sino una relativa invisibilidad y una lesbofobia latente...” (p.92).

En cuanto a la concepción de infancia/niñez y teniendo en cuenta a la misma como etapa del ciclo de vida según la Real Academia Española (RAE) ambas se definen como el “período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad”. Dicho esto, y tomando a Skilar y Brailovsky (2021) quienes diferencian una de la otra (en contraposición a la RAE que las considera sinónimos) se puede alegar a la niñez como un período determinado por la “cronología del tiempo”, mientras que la infancia no está determinada por el tiempo, “...no denota una edad...predomina el deseo de ficción sobre la obstinada necesidad de realidad” (p.19). Para estos autores las personas niñas ya no preguntan ¿por qué? y si ¿para qué? como si la adultez hubiese llegado antes de tiempo a sus vidas, mientras que las preguntas infantiles no buscan una respuesta, sino que, “...buscan prolongar el encuentro que la pregunta abre, extender el contacto de palabras, miradas y atención que tras la pregunta se habilita” (Skilar y Brailovsky, 2021, p.14). Entonces, se puede concluir que existe niñez sin infancia, y también infancia en la adultez; afirmaciones en las que se ahondará en el apartado específico de Infancia/Niñez.

## **Cuestiones Normativas**

En cuanto a las cuestiones normativas es pertinente compartir algunas leyes y otros instrumentos específicos que serán útiles a lo largo de este trabajo, yendo de lo general a lo más particular. Primero se abordará el marco normativo vigente en el campo de la salud tomando a Cánepa (2018), para posteriormente introducir otras leyes contemporáneas.

La patologización sufrida por las personas trans\* a lo largo de la historia se puede ver reflejada en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM). En las primeras versiones del DSM (I y II) en las décadas de los cincuenta y sesenta apareció el travestismo, junto con la homosexualidad dentro de los “desordenes psicosexuales”. En la siguiente edición del DSM, en 1980, se agregó la categoría transexualismo, y en 1994 se sustituyó por “trastorno de la identidad de género”. En la versión actual del DSM V (2013) aparece la disforia de género en personas niñas, adolescentes y adultas. Sin tener mucha sintonía con el panorama político y social actual en occidente desde una mirada de derechos humanos. En la década de 1990 ingresa la transexualidad en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) publicada por la OMS. En la última versión de la CIE (2019), vigente al día de hoy, las identidades trans\* y las llamadas “discordancias de género”, se encuentran dentro de las “condiciones relacionadas con la salud sexual”, tanto en la adultez y adolescencia como en la infancia/niñez, se hace alusión a los “niños púberes” aclarando que no se puede hacer un diagnóstico antes de esta etapa, dejando por fuera a las demás infancias/niñeces.

Los criterios diagnósticos tanto en la CIE (2019) como en el DSM (2013) son similares, en este último son un poco más específicos y extensos. Ambos hablan de una discordancia entre el sexo asignado y el género expresado. La CIE (2019) hace referencia a la aversión de parte de la persona niña a su anatomía y características sexuales, mientras que el DSM (2013), además, presenta ocho criterios diagnósticos donde, entre otros, hace referencia a “una fuerte preferencia por el travestismo”, “preferencias por los juguetes, juegos o actividades utilizados por el sexo opuesto”, “una marcada preferencia por compañeros de juego del sexo opuesto”. Esta categorización se basa en la performatividad de género y reproduce el binarismo de género imperante y ciertos estereotipos de género, de hecho no solo patologiza la identidad de las infancias/niñeces trans\* sino que también incentiva al cissexismo, prácticamente al colocarlo como un requisito diagnóstico.

En el año 2006, en Indonesia, se establecieron los Principios de Yogyakarta, estos se ocupan de una amplia gama de principios y recomendaciones en derechos humanos vinculados a su aplicación a las cuestiones relativas a la orientación sexual y la identidad de género. Los Principios afirman la obligación primordial que cabe a los Estados en cuanto a la protección y garantía de los derechos humanos (ONU, 2006). Este instrumento contempla a la persona niña, y además en algunos de ellos, se acota que debe ser considerada siempre la opinión de la persona niña que es capaz de elaborar un juicio propio. En el año 2017 se implementaron los Principios de Yogyakarta +10 (ONU, 2017). Se agregaron 10 Principios a los 29 originales. Los nuevos explicitan, cosa que no hacían los primeros, la protección a la orientación sexual, identidad y expresión de género; además el deber que tiene el Estado de proteger a las personas frente a la discriminación y violencia, reconocerles legalmente, dar acceso al cambio rápido de sexo/género, reconocer el derecho a la integridad corporal y mental (por ejemplo rechazar la mutilación genital de las personas intersexuales y mujeres), derecho a la no criminalización, protección ante la pobreza, higiene, acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), el derecho a la verdad, entre otros.

Según Cánepa (2018) a nivel internacional se encuentran otras Declaraciones que reconocen el derecho universal a expresar libremente la identidad de género: la Declaración de la Asamblea General de la ONU sobre identidad de género y derechos (2008), la Declaración de la Asamblea de la Organización de los Estados Americanos (2008) y el Informe Derechos Humanos e Identidad de género de Thomas Hammamberg en Europa (2009). También se puede mencionar la campaña “*Libres e iguales*” impulsada por la ONU a partir de 2013; en el año 2011, 2014 y posteriormente en 2016 se realizaron y actualizaron nuevas Declaraciones sobre identidad de género y Derechos Humanos por parte de la ONU, especialmente en lo relativo a la protección contra la violencia y discriminación por motivos de orientación sexual, identidad y expresión de género.

En cuanto a las infancias/niñeces el principal hito es la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) la cual es un tratado internacional de Derechos Humanos y reconoce a las personas niñas como individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Es obligación de los Estados hacer que se cumplan estos derechos. En cuanto a lo que nos concierne en este trabajo y se va a nombrar en el siguiente párrafo en relación a la Ley 19.684 “Ley Integral para personas Trans”, en el Artículo 3° de la Convención sobre los Derechos del Niño se introduce la concepción de “interés superior del niño” la cual argumenta que “todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo” (p.10).

Ya adentrándonos en el ámbito nacional, y gracias al surgimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, se aprobó la Ley N°17.823 del Código de la niñez y la adolescencia (2004), que, en su Capítulo II, el Artículo 9° establece que: todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. Si bien este Artículo habla de identidad, sigue utilizando el término sexo y no género, lo cual es excluyente para las infancias/niñeces trans\*, algo entendible porque fue redactado en 2004, sin embargo aún no ha habido modificaciones en la letra.

En Uruguay, en el 2009, también se aprobó la Ley N°18.620 “Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral”. La cual en su Artículo 3° explicita los requisitos para solicitarlo, donde en el numeral 2 hace referencia a que la persona solicitante debe presentar pruebas de que esa “disonancia” entre su nombre, sexo y su identidad de género debe haber persistido por al menos dos años; en este mismo punto aclara que no se exigirá cirugía de reasignación de sexo, pero si la presenta no le será necesario cumplir los requisitos del numeral 2, a modo de observación cabe preguntarse ¿Por qué la existencia de cirugía de reasignación agiliza el proceso? y ¿Qué repercusiones puede ocasionar esto en las personas trans\*?. La presente ley no contempla, o al menos no hace referencia, a los menores de edad, por lo tanto se puede decir que las infancias trans\* (en el marco de esta ley) no tienen reconocimiento jurídico. Lo dicho anteriormente sobre la Ley N°18.620 “Derecho a la

identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral”, tanto el numeral 2 como la no contemplación de los menores de edad, como se verá mas adelante, no es algo que se replique en la Ley N° 19.684 “Ley Integral para Personas Trans”. Otra punto que cambia es que en la Ley N° 18.620 el proceso de petición se tramitará ante los Juzgados Letrados de Familia (Poder Judicial), mientras que en la Ley N°19.684 “Ley Integral para Personas Trans” se realiza ante la Comisión Honoraria de Cambio de Identidad que funciona en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MIDES), pasando a ser un trámite administrativo no judicializado.

A su vez, la Ley N°19.529 “Salud Mental” (2017) explicita el Principio de no discriminación, dentro del cual se determina que no se podrá establecer un diagnóstico sobre la base exclusiva de la orientación sexual e identidad de género de una persona. En el 2018 se aprobó la Ley N°19.684 “Ley Integral para Personas Trans”, la cual teóricamente asegura el derecho de las personas trans\* a no ser discriminadas y estigmatizadas, estableciendo medidas de prevención, atención, protección y reparación. Como lo que nos compete en este trabajo es específicamente las infancias/niñeces en el caso de adecuación del nombre o sexo en documentos, el Artículo 6° de la ley determina que necesitan el consentimiento de sus representantes legales, de no ser así tienen derecho a presentarse en un juzgado “...debiéndose tener en cuenta el interés superior del menor, siendo de aplicación lo establecido en la Convención Sobre los Derechos del Niño...” (IMPO Uruguay, 2018). Lo mismo sucede en lo establecido en el Artículo 21° que hace referencia al acceso a intervenciones quirúrgicas trans\*afirmativas. En cuanto al procedimiento de la adecuación de identidad a documentos oficiales, el cambio de nombre se puede solicitar vía web, se puede solicitar apoyo al Departamento de Diversidad del MIDES, a la Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo, a diversos colectivos o al CRAM/CAPA. Para realizar este proceso, la petición llega a la Comisión Asesora Honoraria de Cambio de Identidad, quien tiene por competencia verificar el cumplimiento de los requisitos exigidos y comunicarlo al Registro Civil, esta petición no debería demorar más de 30 días hábiles, pero en los últimos años se han registrado más demoras de las habituales.

En relación al campo de la educación y su vínculo con la diversidad sexo-genérica, en la Ley General de Educación N°18.437 (2008), en su Artículo 18° (De la igualdad de oportunidades o equidad) afirma que el Estado estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. Además en el Capítulo VII- Líneas transversales, en su Artículo 40°, entre otras cosas, establece que: la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma. En el año 2018, la ANEP, implementó una serie de “acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans” que tiene por objetivo tomar iniciativas que busquen reducir las brechas generadas por la desigualdad histórica, avanzando en la visibilidad de la agenda de derechos enmarcados en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Entre las líneas de acción que propone la ANEP (2018) está incorporar la variable identidad de género (mujer, hombre, mujer trans, hombre trans), otorgamiento del 8% del cupo de becas ya disponible y capacitación a funcionariado y a otros cargos administrativos.

Por su parte, el Instituto del Niño y el Adolescente en Uruguay (INAU) siendo parte del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) lleva adelante varias iniciativas para la atención de las personas niñas poniendo foco en el desarrollo intelectual, físico, emocional, social e inmunológico, siendo primordiales para la base de un buen desarrollo de la persona a lo largo del ciclo de vida. En primera infancia cuentan con los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y Nuestros Niños, además de Casas Comunitarias de Cuidados, Espacios de Educación y Cuidado para hijos e hijas de estudiantes adolescentes y centros SIEMPRE (espacios de educación y cuidados que implican un acuerdo de corresponsabilidad del Estado con sindicatos y empresas), para personas entre 4 y 12 años tienen dispositivos de tiempo parcial llamados Clubes de niños, donde se proponen actividades lúdico-creativas, apoyo educativo, orientación familiar y atención terapéutica (INAU, 2019).

Además, el Ministerio de Salud Pública (MSP) tiene un Programa Nacional de la Salud de la Niñez, su última actualización fue en 2017. Este contiene documentos y guías de apoyo en la primera infancia, contemplando temáticas de derechos, nutrición y acompañamientos. En la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE) han existido desde Áreas y Programas vinculadas a la Niñez y la Adolescencia, hasta que en el año 2020 se creó la Dirección de Salud de Niñez y Adolescencia. En ASSE también existen las Casas del Desarrollo de la Niñez, unidades asistenciales en donde funcionan dos dispositivos centrales, la Unidad de Atención Temprana (UAT) y la Unidad de Dificultades de Aprendizaje (UDAP), ambas conformadas por equipos interdisciplinarios compuestos por profesionales de la salud; la primera abarca desde los 0 a los 5 años y la segunda desde los 6 años hasta 15 años y 11 meses (Degásperi & Pérez Roca, 2022).

En un artículo publicado por UNICEF Uruguay y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), que plasma datos sobre la inversión pública en Uruguay, medida a través del Gasto Público Social (GPS), donde se incluyen los asuntos de Salud, Educación, Seguridad Social, Protección Social, Vivienda y Cultura. Muestra que, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en Uruguay, para 2023, existían alrededor de 150.000 personas niñas y adolescentes bajo la línea de pobreza. En términos estadísticos un 24,5% del PIB es destinado al GPS total, de ese porcentaje solo el 5,7% es destinado a las personas niñas, la inversión se da principalmente en educación (51,7%), seguido por salud (19,5%) y protección social (17,7%). La proporción destinada a la infancia es la mitad de lo que se destina a las personas adultas mayores, esto se ve reflejado en "...la tasa de pobreza, que es casi diez veces mayor entre niños, niñas y adolescentes que entre adultos mayores de 60 (17,8% en niños frente a 2,5% en adultos de 60 años y más en 2022)" (UNICEF y MIDES, 2024, p.8). Asimismo, según datos aportados por UNICEF (2024) un 37% de las personas niñas y adolescentes reciben alimentación en un centro educativo, sobre todo en primaria y educación inicial. Sin los comedores escolares 27.000 personas niñas y adolescentes pasarían a estar bajo la línea de pobreza. "Las canastas de alimentación, incluyendo las del INDA, llegan a un número mucho más reducido de hogares, alcanzando a un 4% de los niños, niñas y adolescentes en hogares pobres" (UNICEF, 2024, p.12). Las cifras aquí plasmadas demuestran el papel fundamental de las instituciones educativas en nuestro país, no solo en materia de contenido educativo sino que en su función de cubrir las necesidades básicas que una persona niña requiere. UNICEF (2024) sostiene la relevancia de la presencia del

MIDES también en los hogares, ya que las transferencias realizadas por dicho organismo representan un 15% de los ingresos de los hogares pobres con personas niñas y adolescentes. “Estas transferencias permiten que más de 39.000 niños, niñas y adolescentes queden por encima de la línea de la pobreza” (p.10). Si bien el rol del MIDES es fundamental, la presencia del Estado sigue siendo insuficiente dadas las estadísticas socializadas. En una primera instancia es en los hogares donde estas necesidades deben estar cubiertas. Esto es consecuencia de la precarización laboral y la existencia de trabajos informales, entre otras variables productoras de desigualdad.

## **Infancia/Niñez**

Para adentrarnos en la infancia/niñez trans\* es necesario revisar la concepción de infancia. A continuación se hacen algunos planteos a propósito del término infancia, para introducirlo es importante esclarecer que la misma es mucho más que un período cronológico, es un término polisémico, es decir, tiene múltiples significados. Según Agamben (2007) “la infancia fue, es y será un significante siempre en falta de significación”, es decir, tomando a Minicelli (2009) la infancia crea una ruptura entre lengua y discurso, es este último el que le da sentido al concepto. “En cada tiempo sociohistórico, las nociones de infancia, de niñez, de niños y niñas se encuentran subordinadas a las controversias presentes en los enunciados filosóficos, educativos, legislativos, médicos, religiosos y, sobre todo, a las creencias y ficciones que sobre los niños y las niñas se formule una comunidad determinada” (p.181). Es esta misma autora quien afirma que “...los niños se sujetan a las significaciones que los adultos de cada época le otorguen” (Minicelli, 2009), esto se relaciona a la etimología de la palabra, proveniente del latín *infans*, la cual significa “incapaz de hablar” o “falta de voz”.

Dicho esto, y para entenderla de forma más clara, es importante adentrarnos en la historia de la concepción de la infancia. Son varios los autores que toman como referencia las investigaciones de Philippe Ariés, “...fundamentalmente elaboradas a partir de la realidad histórica de Europa Occidental y centrados,...en el tránsito histórico entre la sociedad tradicional, correspondiente a la Edad Media y la sociedad moderna y emergente a partir del Renacimiento y la Ilustración.” (Leopold, 2014, p.24). Ariés (1987) afirma que, a partir del siglo XVII se comienza a considerar a la infancia como tal, esto se conoce gracias a las representaciones artísticas de la época. Dolto (1993) sostiene que a partir de ese momento “el niño se ha vuelto un ser humano dotado de afectividad” (p.19). Siguiendo con la misma autora, el interés por la infancia, surge a raíz de las transformaciones sociodemográficas que se dan en el siglo XVIII, donde comienza a haber un interés por la infancia como objeto de estudio, se produce un desarrollo e incremento de las prácticas médicas, lo que condujo a reducir los índices de mortalidad. A partir de esto se comienza a “proteger” más a las personas niñas y a alejarlas de las actividades productivas, recreativas y educativas que compartían con las personas adultas. Es esto mismo lo que, en consecuencia, impulsó la evolución de la vida familiar. Siguiendo esta misma línea pero considerando el contexto de América Latina y específicamente de Uruguay, podemos tomar los escritos de Barrán (1983), él cree que a finales del siglo XIX y principios del XX con la llegada de migrantes desde Europa nuestro país se desarrolló más y pasó de una “Época Bárbara” donde existía poca segmentación social, y pocas

restricciones con la corporalidad y el juego; pero también en contraposición para las personas niñas señales de castigo físico y abandono, ya que existían pocas reglas de convivencia y en la realidad política de ese entonces primaban las guerras civiles, por lo tanto también la violencia; a un “disciplinamiento” donde si bien la infancia irá adquiriendo centralidad en el plano afectivo toma poder el puritanismo y la sociedad patriarcal. Siendo protagonista la Iglesia y el discurso médico, lo que generó una mayor división de tareas según el género de las personas.

De esta manera, las personas niñas se mantienen en una especie de burbuja alejada del mundo adulto, iniciándose un “largo proceso de enclaustramiento de la infancia (como los locos, los pobres y las prostitutas) que se extendería hasta nuestros días, y al que se le da el nombre de escolarización” (Ariés,1987, p.11). Para Leopold (2014) la escuela moderna será la materialización de la separación de la infancia con la adultez, esta institución será tan significativa que “la culminación escolar marcará de aquí en más, el fin de la infancia” (p.29). El “fin de la infancia” y el rol de las instituciones educativas serán nociones que se retomarán más adelante.

Para Maneiro (2011) en el contexto moderno aparece el concepto de infancia ligado a la concepción de “un sujeto incompleto que sería “completado” en el tránsito por la escuela” (p.97), este tránsito es para las personas adultas una forma de garantizar la disciplina y el cumplimiento de los mandatos establecidos en la sociedad, siendo objetos de tutela y quedando así ligada la infancia al poder y el control, “...se apuntó a la infancia para contar en el futuro con ciudadanos “útiles” para el proyecto moderno, por lo que...la infancia moderna supone pensar el Estado con un rol fuerte en relación a los procesos de disciplinamiento...” (p.97). Al emerger muy marcadamente el rol del Estado surge la concepción de menor de edad, la cual tomando a Minicelli (2004) “...implica la inscripción en el orden jurídico que administra una legislación que pretende otorgar protección legal para esta franja de la sociedad” (p.142). Entonces el ejercicio de poder sobre las personas niñas sustentado por el paradigma tutelar pasa a ser reemplazado al menos teóricamente por la idea de “protección integral”, precediendo al disciplinamiento (Barrán, 1989), esta idea está definida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual, como afirman diversos autores, concibe a las niñas de una nueva forma, “como sujetos de derecho, se los pasa a considerar como seres pensantes, capaces de formarse juicios e ideas propias en función de su grado de desarrollo” (Giorgi, 2019, p.330). Esto implica, considerando a Maneiro (2011) la asunción de responsabilidad por parte de las personas adultas, las familias, el Estado y por ende las instituciones en cuanto a asegurar el cumplimiento de esos derechos. Este hecho sustenta la idea de infancia como un “significante en falta de significación”, ya que su concepción cambia dependiendo del momento histórico y se (de)construye constantemente.

Siguiendo el pensamiento de Giorgi (2019) ahora la persona niña pasa a tener una voz que hace posible el diálogo intergeneracional; esto genera un conflicto dentro de las familias y la institución educativa, pues para muchas de estas personas significa una pérdida de autoridad por la cual muchas veces emergen violencias, “...la violencia se expresa como manifestación de incomprensión, miedo e incertidumbre de padres, madres y educadores frente al nuevo status jurídico de los hijos, hijas y estudiantes” (García, 2011, citado por Giorgi, 2019,

p.330). A pesar del conflicto que esto genera en el mundo adulto, este diálogo le otorga participación a la persona niña, es en este ejercicio de participación que "...suceden momentos que interactúan habilitando y potencializando los demás en una dialéctica que va del subjetivo personal a lo colectivo social, que cada niño o adolescente transita en función de su historia, su cultura y sus condiciones singulares" (Giorgi, 2019, p.330). Podemos ver aquí que la violencia hacia las infancias/niñeces no solo está presente en la Época Bárbara donde se pensaba la sociedad como "salvaje" sino que sigue estando presente en todas las épocas. Las personas niñas ahora pasan a ser parte activa de la sociedad, lo cual fortalece su autoestima y sentimiento de existencia, ya que hay un otro que las reconoce. Pero "A pesar del discurso que habla de participación y critica al asistencialismo, en los hechos existe una brecha entre los servicios y proveedores de estas políticas y la población" (Giorgi, 2019, p.333), es este mismo autor quien hace referencia a que esto puede observarse en la última década, donde se viene acrecentando, en América Latina, pero también en todas partes del mundo, "...propuestas políticas explícitamente opuestas a la agenda de derechos y ciertos discursos religiosos que sacralizan las formas tradicionales de relación entre los géneros y las generaciones sin admitir posibilidades de transformación y plantea explícitamente la restauración del viejo orden adulto céntrico y patriarcal" (Giorgi, 2019, p. 332). Sin ir más lejos un claro ejemplo de esto, y que compete al objeto de estudio de esta monografía (las infancias/niñeces trans\*), es el actual presidente de Argentina quien prohibió los tratamientos transfirmitivos para menores de edad (Presidencia de la Nación, 2025), presentes en la Ley 26.743 "Ley de Identidad de género", lo cual significa un retroceso en materia de derechos para un país pionero como lo es Argentina. La misma prohibición, a través de una orden ejecutiva, había sido efectuada días antes por el presidente de Estados Unidos, además de la prohibición de "que las mujeres y niñas trans compitan en deportes femeninos, ordenando a las agencias que retiren la financiación federal a las escuelas que se nieguen a cumplirla" (Montague, 2025). Giorgi (2019) alega a que esto se viene dando por un desdibujamiento del lugar de la comunidad, y la falta de trabajo teniendo en cuenta la "dimensión cultural", "la corresponsabilidad familia, comunidad, Estado se ha desdibujado desconociendo el lugar de las comunidades" (Giorgi, 2019, p. 334) y agregaría que estas acciones invisibilizan la lucha de las comunidades, en este caso la LGBTIQ+. Resulta pertinente aquí aproximarnos a las palabras de Rita Segato (2016):

...Solo un Estado que promueva la reconstrucción de los tejidos comunitarios, un Estado que devuelva, restituidor de foro étnico o comunitario podrá proteger a la gente en América Latina...Es importante advertir que las luchas y la recomposición política debe correr dentro y también fuera del campo estatal (p.178).

Siendo la dimensión política un aspecto fundamental en la producción de subjetividad, y por lo tanto en la concepción de género e identidad, como se ha mencionado en varias ocasiones, resulta crucial analizar cómo las decisiones gubernamentales impactan en los derechos de las personas. En palabras de Butler y Chakravorty (2009) el Estado-nación "puede definir la fuente de no-pertenencia, incluso producir la no-pertenencia como un estado casi permanente" (p. 45). En este sentido, la decisión política de Estados Unidos y Argentina de restringir derechos adquiridos por las infancias/niñeces trans\* representa una violación directa al reconocimiento de su

identidad de género y al derecho de poder decidir sobre su cuerpo, además de invisibilizarlas como sujetos de derecho. Cabe preguntarse ¿cómo esto repercute en las infancias/niñeces trans\*, a quienes les han quitado un derecho conquistado tras una larga lucha?. En este contexto, resulta pertinente traer a colación esta frase atribuida a Simone de Beauvoir “No olvidéis jamás que bastará una crisis política, económica o religiosa para que los derechos de las mujeres vuelvan a ser cuestionados. Estos derechos nunca se dan por adquiridos, debéis permanecer vigilantes toda vuestra vida”, aunque la autora hace alusión a las mujeres cis esta frase también aplica perfectamente a las disidencias, ya que también es una comunidad que ha tenido que salir a la calle para luchar por sus derechos. Asimismo, no es casualidad que ambos presidentes representan figuras hegemónicas dentro del sistema patriarcal, siendo ambos hombres blancos cis-heterosexuales, que, además de representar el poder estatal, reproducen discursos que refuerzan normas de género excluyentes. Dicho esto, si Milei tomó el ejemplo de Trump, ¿cuántos otros países pueden tomar el mismo ejemplo?. Resulta preocupante, ya que los derechos de las infancias/niñeces, y sobre todo las niñeces trans\*, han sido objeto de constantes disputas históricamente.

Retomando la concepción de infancia/niñez, tomando a Santrock (2003) podemos afirmar que la infancia es un estadio del desarrollo, es decir un período de tiempo en la vida donde la persona presenta determinadas características; la infancia se divide en edades aproximadas, primera infancia (12 a 24 meses), donde la persona niña tiene total dependencia de la persona adulta y donde el cerebro empezará a adquirir nuevas herramientas y los diferentes procesos cognitivos; niñez temprana (hasta 5 o 6 años), donde la persona niña comienza a ser autosuficiente; y niñez intermedia o tardía (hasta aproximadamente los 10 años); luego comienza la adolescencia, que se suele separar de la infancia, en términos de desarrollo por ser la etapa que marca el comienzo de la pubertad y con ella una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales; “...la adolescencia es un territorio de significaciones y prácticas sociales donde se disputan las definiciones de la infancia y la juventud, lo no adulto, en relación con la biología, el sexo y la identidad” (Parra, 2021, p.112). Es una etapa de muchos cambios y confusión “...cargada de significados sobre el descubrimiento de sí mismo” (Owen, 2014, citado por Parra, 2021, p.112). En la transición de la niñez a la adolescencia, en términos de género, tomando a Missé y Parra (2022) se puede decir que en la infancia las transiciones se expresan a través del relacionamiento con los demás, por ejemplo en los juegos; mientras que en la adolescencia aparecen los procesos de transición en dos tiempos distintos, uno de ellos se caracteriza por necesitar tiempo para explorar y buscarse a uno mismo y otro donde aparece el desarrollo puberal y comienzan a aparecer características en el cuerpo de macho/hombre o hembra/mujer y comienza la incomodidad, o no, con las características sociales que se le atribuyen a cada uno de ellos. Según Cruz (2018) “las personas adolescentes requieren la participación de otras en sus procesos de desarrollo, tal como ocurre en la infancia” (p. 23), pero la diferencia es que en las personas adolescentes trans\* las tensiones se hacen evidentes para aquellas personas que están disputando su autonomía por ejemplo en cómo socializar su expresión de género o usar tratamientos hormonales. A diferencia de la infancia, en la que parece evidente que las familias o tutores legales tienen un papel muy claro respecto a las decisiones que

afectan a las criaturas<sup>3</sup>, la adolescencia es una etapa con implicaciones mucho más complejas y requiere de importantes negociaciones entre familias, profesionales y adolescentes (Missé y Parra, 2022). Esta etapa es clave para la construcción de la autonomía, la cual será fundamental en la transición hacia la adultez, algunos autores toman la juventud a partir de “la mayoría de edad” (18 años), mientras otros la extienden tomando en cuenta los procesos sociales y culturales contemporáneos. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) marca el fin de la adolescencia a los 19 años. Teniendo en cuenta a la adultez como la siguiente etapa, tomando a Berger (2009) lo que se espera en la misma es que la persona trabaje, tenga pareja e hijos, lo que implica asumir nuevas responsabilidades; al igual que en la infancia y adolescencia existen presiones sociales, culturales y contextuales donde se esperan el cumplimiento de las expectativas que se le pone a cada etapa, podría decirse que este es su gran aspecto en común.

Retomando la infancia/niñez y lo compartido en el apartado de Nociones Generales, considero esencial trabajar la diferencia entre infancia y niñez. Skilar y Brailovsky (2021) proponen que es esta forma en la que venimos exponiendo en el apartado, de cómo las adulteces excluyen a las personas niñas, la que le quita infancia a la niñez, no solo a la niñez sino que también a las personas adultas, quienes fueron niñas, pero fueron despojadas de la posibilidad de ficción, de tiempo libre, de juego, de creación, etc. Según estos autores la niñez es la edad cronológica, pero la infancia es “...aquél instante que despliega de modo múltiples imágenes, personajes, atmósferas, signos, en una particular relación con el tiempo, un tiempo no-cronológico, abierto y en devenir...” (p.11). Según esta concepción podemos sostener que existe niñez sin infancia, porque la infancia es tomando a Bleichmar (2001) esos momentos donde se estructura la subjetividad; es la experiencia del tiempo libre, de lo lúdico. Pienso en las niñeces que no tienen posibilidad de tiempo libre porque tienen que trabajar, las que sufren violencias, que no les permiten experimentar la infancia. Pero también en aquellas que en estos tiempos tienen un vínculo muy estrecho con la tecnología, las que tienen muchas actividades que las preparan desde temprana edad para el mercado laboral y no tienen tiempo para jugar. “Los niños en estado de infancia pueden perder el tiempo en asuntos inútiles y en divagaciones sin provecho. Esto es...lo que deberíamos ofrecer o posibilitar o, al menos, no impedir” (Skilar y Brailovsky, 2021, p.20).

Entre las personas niñas excluidas por el mundo adulto, o, despojadas de infancia, usualmente se encuentran las personas niñas trans\*. Tomando a Bond (2009, citada por Cortés, 2016), se puede decir que estas infancias/niñeces deben encontrar formas alternativas de crecer y vivir su niñez “...que les permite imaginar un futuro distinto al imaginado y diseñado para ellos, imaginario en el que los niños normales e inocentes crecen para convertirse en adultos maduros normales” (Cortés, 2016, p. 437). Esto se puede relacionar con lo descrito anteriormente, muchas infancias/niñeces trans\* tal vez nunca pudieron jugar, ni vestir, ni expresar su identidad libremente de la forma en la que deseaban por las imposiciones del mundo adulto. Esta autora también plantea la idea de las personas adultas despojadas de infancia; en el caso de las personas trans\* que pudieron expresar su

---

<sup>3</sup> El término “criaturas” es utilizado aquí, dado que, una gran cantidad de bibliografía basada en estudios *queer* lo reivindica, como expresa Parra (2021) “para hacer referencia a la infancia como un grupo de población” (p.114).

identidad de género ya siendo adultas podemos decir que “el niño gay<sup>4</sup> fue siempre un fantasma: una serie de indicios presentes, escondidos detrás del hijo que los padres a un tiempo veían o imaginaban” (Cortés, 2016, p.438), padres o personas adultas responsables de esa infancia/niñez que a veces toman supuestos indicios de homosexualidad o de una identidad trans\* como “algo a vigilar” y en caso de confirmación como “la muerte de un ser querido”. Pero para el hijo “se trata de un doble nacimiento;...puesto que sólo entonces puede construir la historia de su niñez como un continuo hasta la vida adulta” (Cortés, 2016, p.439). Una vez más, el reconocimiento del otro resulta esencial.

La infancia/ niñez cis tiene en común con la infancia/niñez trans\* el existir en función del mundo adulto, y como consecuencia de esto estar atravesadas por las instituciones de poder. Este mundo adulto que las excluye y también reproduce en términos de Bond citada por Cortés (2016) una figura hegemónica de persona niña: blanco y de clase media. Las infancias/niñeces trans\* desafían estas concepciones, pero también lo hacen todos los niños que no entran dentro de esta categorización elaborada por el mundo adulto, teniendo en cuenta que infancia/niñez es una categoría atravesada por el género, la edad, la etnia, la raza, la capacitación, entre otras; existen muchas personas niñas que encuentran formas de vivir “hacia los márgenes de las normas de los adultos” (Cortés, 2016, p. 437). Por otro lado, la autora plantea la exposición que tienen las infancias/niñeces a la cultura del consumo y el mundo del dinero; a esto se le agrega el vínculo hiper-tecnológico con el mundo, la cada vez más temprana preparación para el mercado, el tiempo ocupado...” (Skilar y Brailovsky, 2021, p.11). Es este despojo de la infancia del que no se salvan ni las personas niñas cis ni las personas niñas trans\*. Sin embargo, con lo anteriormente dicho, no es intención aquí invisibilizar el cissexismo, la patologización, el bullying, la exclusión y marginación que las personas niñas trans\* padecen por su identidad de género.

A partir de lo anteriormente dicho, siendo la infancia/niñez un término y una etapa de la vida definida por las personas adultas, es fundamental la presencia y escucha de los sujetos más pequeños (a través de la familia, el Estado y la comunidad) especialmente en materia de derechos cuando estos se ven vulnerados o no están siendo cumplidos. Siendo la infancia la vivencia ideal de la niñez, también sería el término ideal a utilizar en esta monografía, pero lo ideal no siempre, o casi nunca, está dado, y es objetivo fundamental y que compete a este trabajo no dejar a ninguna niñez por fuera, ni excluida. La finalidad es, en términos cronológicos, trabajar con la concepción de niñez, ya que la infancia puede extenderse o devenir en cualquier momento del ciclo de vida según Skilar y Brailovsky (2021), como para dejar en claro y delimitar sobre qué población se está trabajando. Pero es a lo largo de este documento que queda en evidencia que las personas adultas inevitablemente abarcan un rol fundamental y necesario en la niñez. Algo que los atraviesa como personas responsables de las niñeces, pero también como personas que fueron niñas y que vivieron o no la infancia, es también gracias al relato y las vivencias de estas personas que podemos acceder a la información aquí plasmada. Información en la que muchos autores solamente hablan del término infancia sin ser diferenciado de la niñez, quizá por la época en la

---

<sup>4</sup> Si bien en esta cita se hace alusión a la orientación sexual, creo que es una concepción aplicable a toda la comunidad LGBTIQ+. Además en todo el texto se hace alusión a los “niños queer” (concepto que se aclara más adelante) lo cual le da sentido.

que se produjo, pero así se concebía en ese momento; por lo tanto se llega a la conclusión de usar en el presente trabajo el término infancia/niñez, infancias/niñeces, o ambas por separado, sin dejar por fuera a ninguna para procurar complejizar las reflexiones que se vuelvan en estas carillas.

### **Infancia/Niñez Trans\***

Un aspecto fundamental en lo que respecta a la comprensión de la infancia/niñez trans\* es su historia, para introducirla se hace pertinente tomar a Gilles-Peterson (2018) citada por Mariotto (2021) quien afirma que la misma no se hizo visible hasta la primera mitad del siglo XX, ya que en ese entonces no existían los conceptos diferenciados de identidad de género, orientación sexual, sexo biológico, etc. Teniendo en cuenta que, como se menciona en apartados anteriores, las personas niñas tuvieron que pasar por un proceso histórico para ser contempladas como tal, por lo tanto, lo que hoy se conoce como infancia/niñez trans\* fue reconocida en un principio gracias a la narración contada en retrospectiva a las personas que trabajan en el ámbito médico por parte de las personas adultas trans\*, lo cual remarca la idea de la niñez definida a través del lente del mundo adulto. Missé (2018) plantea el surgimiento del “menor transexual”, deteniéndonos en la concepción de menor, se puede decir que, así como existe niñez sin infancia “una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente “niños” y aquellos a los que se identifica como “menores”, es decir, a los que se han aplicado prácticas de minorización” (Frigerio, 2008, p. 21). Las prácticas de minorización a las que alude la autora son las que no le dan lugar a la persona niña en el entramado social, a esas identidades que no entran en el concepto de persona niña que habitualmente ese entramado pretende y promueve.

Missé (2018) afirma que el surgimiento del “menor transexual” debe entenderse como una forma de colonización cultural. Al igual que en la Colonización de América, los relatos oficiales de la niñez trans\* solo emergen a partir de su “descubrimiento”, pero “los niños con expresiones de género femeninas y las niñas con expresiones de género masculinas han existido probablemente siempre” (p. 106). Lo que da existencia a las personas niñas trans\*, o menores transexuales, es el surgimiento de la categoría menor transexual o niñez trans\*, como le llamamos en este trabajo, ya que esta categoría permite su reconocimiento, “...nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello, podemos afirmar que las palabras, sin ser todopoderosas, están lejos de ser neutras” (Frigerio, 2008, p.55) pues ya hemos descrito la importancia de la identidad de género, del sentido de pertenencia y la necesidad de ser reconocidas por las demás personas. Pero esta categoría existe gracias a todo lo que sucedió antes, toda categoría tiene una historia, por ejemplo, gracias a las personas adultas trans\* que relataron sus vivencias de niñez en retrospectiva, por lo tanto, es importante aclarar que, decir que la definición de la categoría les da existencia a las personas niñas trans\* no es negar ni invisibilizar el pasado que lo hizo posible.

En palabras de Missé (2018) suele suceder, o al menos en personas que aún no tienen clara la concepción de identidad de género que, al ver a una persona niña con expresiones de género “disidentes” a las del sexo que les fue asignado al nacer den por sentada una orientación sexual homosexual, es pertinente aclarar que, en palabras de Suntheim, quien redacta la introducción en el libro de Paván (2017), no estamos hablando del deseo erótico

en personas niñas que, por lo general lo suelen manifestar en la pubertad, por lo que “...no tiene sentido hablar de niñas lesbianas o niños gays, pues la orientación del deseo erótico resulta comunicable para el sujeto años más tarde” (Paván, 2017, p. 17). Siguiendo con Paván (2017) podemos decir que el no conformismo con la identidad se comienza a notar generalmente con la expresión de género. Las personas niñas comienzan a querer jugar con juguetes, a portar ropa, a usar colores y hacerse cortes de pelo que socialmente están adjudicados al género construido como opuesto. La clasificación no es del orden del inconsciente, es del orden del Yo, del orden de la cultura. El enunciado de la identidad de género se posiciona en la entidad nuclear del Yo antes que el niño conozca la equivalencia con la diferencia sexual anatómica (Paván, 2017).

Por otro lado, para Parra (2019), en términos etarios, esto se va evidenciando a partir de los dos o tres años, donde las personas niñas se muestran más o menos adaptadas a las categorías de género impuestas socialmente. Más tarde, a partir de que comienzan a descubrir las diferencias anatómicas, es decir la presencia de pene/vulva o no, algunas experimentan incomodidades relacionadas a su cuerpo, en “...algunos casos comienzan las incomodidades genitales la vivencia, así expresada, por ejemplo, que el pene o los testículos son “feos” o van a desaparecer, y que sería mejor no tener pene” (Paván, 2017, p. 158). Cabe aclarar que no siempre que se generan estas incomodidades, o expresiones de género en una persona niña estamos ante una niñez trans\*. A veces simplemente las infancias están explorando y transitando la relación con su cuerpo de manera libre sin necesidad de ajustarse a ninguna categoría. Halberstam (2018) afirma que las personas niñas “...no siempre creen en estructuras profundas...que dividen al Yo en capas de forma contradictoria y desigual, hasta que los adultos les enseñan a hacerlo” (p.354).

La rigidez y la performatividad de género son imposiciones del mundo adulto. Un mundo que “...invoca la figura política de un niño que construyen de antemano como heterosexual y generonormado. Un niño al que privan de la energía de la resistencia y de potencia de usar libre y colectivamente su cuerpo...” (Preciado, 2019, p. 63). Una forma deseable de crecer podría ser “...desde una infancia inocente y sexualmente suspendida hacia la adultez heterosexual...” (Cortés, 2016, p.437), y cisgénero. “El género en la infancia es una construcción adulta proyectada e inscrita en sus cuerpos a través de regulaciones de género y vigilancia de las fronteras normativas, “la marca” de la que habla Judith Butler (2007), que crea un registro afectivo” (Parra, 2021, p.355).

Es esta imposición y opresión del mundo adulto la que mantiene a las personas niñas alejadas, Bond (2009, citada por Cortés, 2016) utiliza la palabra “queer”<sup>5</sup> para referirse a las personas niñas “...que se encuentran, de alguna forma, fuera de lugar” (p.436), para ella todas las personas niñas son queer ya que “...se encuentran en un tránsito ambiguo hacia la adultez, fuera y dentro del mundo de los adultos, y es constantemente amenazado por las restricciones sociales que intentan protegerlo” (p.433). La autora hace alusión a que la forma de invisibilizar a las personas niñas queer que utilizan las personas adultas, al identificar, por ejemplo, expresiones de género diferentes a las que la sociedad impone a su sexo de nacimiento, es dar por sentado que en un futuro

---

<sup>5</sup> No existe una palabra que se asemeje al término queer en español. “En nuestra lengua, el significado de esta palabra se sitúa en un espacio sin nombre, en algún punto entre “raro”, “inadecuado”, “excéntrico”, “torcido”; pero también “perverso”, “homosexual”, “marica” y “afeminado”” (Cortés, 2018, p.435).

será una persona adulta homosexual, ignorando totalmente el presente y la subjetividad de esa niñez. Visto desde el enfoque interseccional, las personas niñas se enfrentan al desafío de pertenecer a dos categorías histórica y socialmente invisibilizadas, infancia/niñez e identidad trans\*.

Además, “esta “mirada hacia atrás” necesariamente desfigura los hechos y parece construir ficciones más que descubrir una verdad sobre el propio ser-niño” (Cortés, 2016, p. 437). Dicho esto, se puede afirmar que

La concepción normativa adulta de la variabilidad de género es la que se ha configurado como inteligible para las experiencias trans infantiles y adolescentes. Esto restringe su comprensión y la actuación a riesgo de que queden expulsadas del reconocimiento aquellas personas cuya historia no registre variabilidad de género en la infancia (Parra, 2021, p.357).

Por lo tanto, podemos afirmar que para Parra (2021) ser una persona niña trans\* es una urgencia. “Es mucho más que dejarse el pelo largo o corto, vestir falda o pantalón, ser niño con vulva o niña con pene...es un proceso a partir de las ideas, el cuerpo y la experiencia” (p.137). Son estas ideas, este cuerpo y estas experiencias las que se ponen en jaque con la “aparición” de estas infancias/niñeces, tomando a Missé (2018) a raíz de esta “aparición”, “...llegaron de nuevo los expertos médicos, los discursos en torno al sexo en el cerebro y el innatismo en la transexualidad” (p.109), lo cual desdibuja al género como algo performativo y del orden de la cultura, como se viene mencionando a lo largo de todo el trabajo. El cometido de estos discursos biologicistas y medicalizadores es desdibujar la labor que vienen haciendo los activismos, mientras promueven la facilitación del “cambio corporal de estas personas lo antes posible” (Missé, 2018, p.112). Si bien es importante brindar acceso a la información sobre los tratamientos hormonales y de afirmación de género, ya que las ideas comienzan a aparecer en la infancia/niñez, además de que tienen un fácil acceso a la misma a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde siguiendo a Missé (2018) es muy frecuente encontrar a referentes que hablan de su proceso de transición de género o reasignación de sexo y que a veces ofician de referentes para las personas menores de edad.

En nuestro país esto también está presente, por ejemplo, en la “*Guía Clínica para la hormonización de personas trans*” (MSP, 2016) a partir de la adolescencia, se hace alusión a la posibilidad de utilizar hormonas para “inhibir la pubertad”, esto no es algo en lo que nos detendremos, pero sí es importante aclarar que brindar la información pertinente es un derecho importante para las infancias/niñeces trans\* pero también lo es el acompañamiento y hacerles saber “...que la experiencia trans\* no desaparece cambiando el cuerpo. No es un error que hay que corregir...” (Missé, 2018, p.114). Para el autor siempre habrá presencia de diferencias con respecto a las personas cisgénero “...no tendrá la regla, no podrá quedarse embarazada, podrá quedarse embarazada...tendrá algunas cicatrices, etc. Los niños y las niñas trans\* deberían proyectarse como adultos mirándose en el espejo trans\* y no en el espejo cis” (Missé, 2018, p.114). Lo aquí expresado tiene como finalidad cuestionar los métodos de transición en relación a los cambios corporales que implican una intervención médica, ya que muchas veces se da por sentado que la persona trans\* la va a atravesar; pero como se viene aclarando a lo largo de este trabajo existen muchas formas de ser trans\*, entonces, se puede decir que no existe una forma correcta de

transicionar o decisiones “correctas” que deba tomar un sujeto, lo que se busca es darle visibilidad y validez a todas las posibilidades de existencia trans\*. Una persona trans\* que recibe una cirugía de reasignación de sexo y/o tratamientos hormonales es tan trans\* como una que decide no hacerlo y vivir su transición de otra manera, al fin y al cabo siempre dependerá del deseo y la subjetividad de la persona.

Garaizábal (2016) hace alusión a que lo que se busca es la promoción de autonomía de la persona, siendo fundamental entender que hay múltiples formas de construcción de la subjetividad y todas son válidas. Es importante que las personas niñas trans\* sepan que “ser trans\* es un destino posible, un lugar habitable” (p.115). Para esto surge la necesidad de que existan “referentes positivos de personas trans\* para que l\*s más peques tengan espejos trans en los que pensarse y no vivir con la frustración de no ser cis...” (Missé, 2018, p.115). En este sentido tomando a Carbajal (2014) la historia de Luana en Argentina fue un hecho histórico en el mundo, sucedió en 2013, y “por primera vez un Estado apoyaba a una niña de seis años para tramitar el cambio de nombre y asignación de sexo en el Documento Nacional de Identidad” (p.135). “En este marco Lulú hizo posible “una infancia trans\*. Digo “una”, porque articuló una narrativa sobre la niñez trans\*” (Parra, 2021, p.135). Cabe aclarar que hay multiplicidad de formas de expresar la infancia/niñez trans\*, que el marco de derechos vigente en ese momento en Argentina hizo esto posible. Pero hablando de referentes positivos, Lulú seguramente lo sea para muchas personas niñas trans\* que leen su historia o ven su película. En palabras de Valeria Paván (2017), que fue quien le brindó atención psicológica en el momento de su cambio de nombre y sexo registral: “...una nena trans\* que exige desde su deseo ser reconocida como tal es un analizador teórico, político e histórico de la forma en que pensamos la identidad y la sexualidad infantil. Teórico porque nos obliga a volver a pensar los mecanismos de la construcción de la subjetividad. Y lo que se denomina subjetivación.” (p.66).

### **Instituciones Educativas y Diversidad de Género**

En cuanto a referentes y rol adulto, un lugar que toma total relevancia en la vida de las infancias/niñeces trans\* es la institución educativa. “El nexo del niño con el mundo existente afuera de su hogar se materializa en la escuela” (Leopold, 2013, p. 29). Sin embargo esta institución no es un espacio horizontal sino que está atravesada por relaciones de poder. Según Elizalde (2014) la escuela es “un dispositivo cultural y político estructurado y transversalizado por relaciones de poder que intentan regular y modelar los cuerpos y comportamientos de sus integrantes de acuerdo a sus modos hegemónicos de saber/poder, así como a sus valores y deseos” (p. 46), es decir es regulado por la heteronorma y la cishnorma. En general, las instituciones “construyen poderosos guiones y pedagogías normalizadoras del género y la sexualidad. Lo hacen a partir tanto de la consagración de “cuerpos legítimos” como de la elaboración de protocolos de disciplinamiento del deseo, de regulación restrictiva de lo masculino y lo femenino, y de la presunción universalizante de la heterosexualidad y cisgeneridad (Elizalde, 2009).

En palabras de Lopes Louro (2019) la identidad que se ajusta a lo que las instituciones y la escuela pretenden es “la identidad masculina, blanca, heterosexual” (p. 4), esto puede verse porque “ las ciencias y los mapas, las

cuestiones matemáticas, las narrativas históricas o los textos literarios relevantes siempre asumen esa identidad como referencia. La continua afirmación y reafirmación de ese lugar privilegiado nos hace creer en su universalidad y permanencia...” (p. 4). Se puede hacer referencia entonces a, que, la escuela desdibuja el carácter performativo de la identidad y el género, es decir, desdibuja su dimensión histórica, política y social.

Desde esta perspectiva, Frigerio (2008) señala que a la institución educativa le sirve una persona niña “ideal” ya que los saberes y las normas que allí se imponen son iguales para todos, no tiene en cuenta la multiplicidad de subjetividades, entonces este niño “ideal” asegura que la organización perdure; y si esto no sucede, todas las personas niñas que se encuentren por fuera de este ideal generarían una disrupción en la institución, entonces, lo que hace la escuela es mediar “...como productora de subjetividad de un conjunto de términos que homogeneizan por pertenencia” (Corea y Lewkowicz, 2010, p.23). Este proceso de disciplinamiento tomando a Lopes Louro (1999) deja marcas profundas en los cuerpos y subjetividades de las personas niñas, marcas que se recuerdan hasta en la adultez, porque son estas mismas marcas las que producen subjetividad. “Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas, es entrenado en el silencio y en un determinado modelo de habla” (Lopes Louro, 1999, p.8). Asimismo, la institución educativa es uno de los espacios en donde se construye y reproduce la performatividad de género, dado que es regida por el mundo adulto. Morgade y Alonso (2008, citadas por Cánepa 2018) afirman que “...la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual” (p.262). En este sentido un binarismo imperante se reproduce a través de los baños generizados, los uniformes, la formación de filas, etc. Desde una perspectiva crítica Lopes Louro (1999) argumenta que estas estrategias de disciplinamiento no solo regulan la conducta sino que también enseñan lo que significa la sensación de culpa, vergüenza, y como se experimenta la censura y el control. En el caso de las personas niñas trans\* la invisibilización de sus cuerpos dentro de estos esquemas normativos puede generar procesos de desafiliación, ya que la estructura escolar les dificulta o incluso les impide expresar su identidad de género.

Nunes et al. (2021) en un “*Estudio sobre las vivencias reales de las infancias y adolescencias transgenero dentro del sistema educativo brasilero*” concluyen que, la gran mayoría de las personas entrevistadas identifican haber sido víctimas de bullying, sobre todo emocional, una forma de manifestación era ignorando a las personas niñas trans\*, excluyéndolas de actividades recreativas o evitándoles la mirada. Además, las personas entrevistadas admiten haber sido víctimas de violencia transodiante por parte de sus educadoras también, mucho más que por parte de las familias de sus compañeros.

Cuando un cuerpo no encaja en el binarismo y la cisnormatividad impuesta por la escuela se convierte en un elemento disruptivo dentro del sistema. Slater et al. (2018, citado por Stewart et al. 2021) sostienen que la escuela se siente amenazada por “aquellos cuerpos que transgreden límites, cuerpos ‘incivilizados’ que no usan el baño como queremos que lo hagan” (p. 272). Esta reacción promueve el cissexismo dentro de la institución y profundiza la exclusión. Frente a este panorama Cánepa (2018) propone que pensar a la institución educativa en

paralelo a la función adulta, implica asumir su responsabilidad en la función de sostener a la persona niña. En el caso de las infancias/niñeces trans\*, la escuela debe garantizar su inclusión, no apartarlas, evitar que se produzca la desafiliación. Este principio está respaldado en el marco normativo del país, nombrado anteriormente, particularmente a través de la Ley N°18.437 Ley General de Educación (2008) y de las iniciativas de ANEP, que establecen la educación como un derecho que debe garantizar la equidad y el respeto a la diversidad. Según Cánepa “si se considera que la identidad de género y su expresión son un derecho humano inalienable...la función de amparo y sostén institucional es una obligación bajo el paradigma de los Derechos Humanos” (p.269). En este sentido, dado que la educación en sí misma es un derecho fundamental, todas las personas niñas, independientemente de su identidad de género deben ser acogidas y respetadas en sus singularidades. Sin embargo, en la práctica “...este amparo y cuidado de sus miembros se ve obstaculizado cuando aparecen las lógicas vinculadas a la patologización descritas anteriormente...”(p.267), aunque este escenario ha ido cambiando paulatinamente las barreras persisten. Es necesario que “la comunidad educativa en conjunto debe problematizar sentidos que subordinan al género femenino y a las identidades y orientaciones diversas...así como la institución educativa reproduce las significaciones hegemónicas de género, puede también constituirse en un espacio de resistencia” (Cánepa, 2018, p.270).

Toma relevancia aquí la formación de los docentes en Educación Sexual Integral. Las infancias/niñeces trans\* se tornan disruptivas porque ponen en jaque todo el sistema educativo y sus conocimientos, obligan a los educadores a cuestionar y cuestionarse sobre sus propias prácticas y creencias , al fin y al cabo, depende de las personas adultas que se genere el cambio:

Que todos formen parte, tengan parte, dar lugar a los intentos de avanzar hacia una meta imposible, pero que se ofrece como horizonte, línea de fuga: una sociedad de iguales, sociedad a la letra imposible, en el sentido que nos resulta imposible no intentarlo. El intento se inicia con la voluntad de dar lugar (Frigerio, 2016, p.45).

Esta formación es necesaria ya que muchas veces por ejemplo, “...numerosos docentes, profesionales y responsables institucionales confunden género con orientación sexual, y prácticas sexuales con identidad sexual” (Elizalde, 2009, p.4), esta forma de ignorancia también es una forma de violencia hacia las infancias/niñeces disidentes. Como respuesta a esto Lopes Louro (2019) propone que las personas educadoras dejen de pensar a la diversidad de género y a las distintas identidades que habitan la escuela como un problema y las pasen a pensar como identidades que

...transitan nuestro tiempo. Un tiempo en el que la diversidad no funciona más con base en la lógica de la oposición y de la exclusión binaria, pero, en cambio, supone una lógica más compleja... Tenemos que aprender, en estos tiempos posmodernos, a aceptar que la verdad es plural, que ella es definida por lo local, por lo particular, por lo limitado, temporario, provisorio. Tenemos que aprender a ser modestos/as y, al mismo tiempo, a estar atentos/as con relación al carácter político de nuestras acciones cotidianas (p.7).

Para Elizalde (2009), la voluntad de controlar:

No determina nunca por completo las prácticas cotidianas que ocurren en el seno de las instituciones, ni la trama de interacciones y sentidos que elaboran entre sus actores. Y es allí en estos intersticios y espacios de fuga que se cuelan en la lógica institucional dominante donde podemos encontrar instancias sugerentes de apoyo donde habilitar la pregunta por nuestras propias prácticas y concepciones sobre el género, la sexualidad y la exclusión (p.2).

Igualmente, resulta necesario hacer visible, que la institución educativa, y el personal docente y no docente, como parte de ella, no siempre fallan en su labor como garantes de derechos y en el cumplimiento de la protección de las infancias/niñeces trans\*, muchas veces son quienes habilitan y facilitan el cumplimiento de estos derechos. Un ejemplo de ello es el relato que se aborda en el artículo de Gelpi (2024) titulado “*Gestos de Hospitalidad Hacia la Diversidad de Género: Relato de una Experiencia en Enseñanza Media en Montevideo (Uruguay)*”. Dicho caso hace referencia a un adolescente trans\* de 14 años que solo expresaba su identidad de género en el liceo, donde la mayoría de sus compañeras y compañeros respetan su nombre social y su pronombre de uso. Su contexto familiar, es descrito por él mismo como reproductor de discursos transodiantes. Este estudiante comenzó a tener cambios en su comportamiento, se lo veía más retraído y menos sociable; fue una profesora quien se alertó ante este cambio y decidió hablar con él, que logró poner en palabras su malestar psicológico. “La docente le informó sobre la existencia de un centro de atención gratuita para personas LGBT+ (el CRAm) y le dijo que quedaba a disposición para acompañarlo en este momento atravesado por el padecimiento...” (p. 4), también le brindó una computadora institucional y un espacio para estar tranquilo durante las sesiones. Este relato hace referencia a una institución que sostiene ante la falta de un referente familiar que lo haga. Podemos afirmar que, en este caso, se cumple el rol de la institución educativa entendida también como comunidad, donde el sentimiento de pertenencia es requisito fundamental, entonces podemos decir que “la pertenencia y la legitimidad dependen de roles y reconocimientos a efectos de que alguien pueda “tomar la palabra” y ser escuchado en sus ideas y propuestas” (Viscardi, 2022, p.182).

Tener un «sentido de pertenencia», ya sea a una familia, a un colegio o instituto, a una asociación de ocio y tiempo libre, a un grupo de amistades, a un equipo deportivo, por ejemplo...Ayuda a enfrentarse mejor a las dificultades que se presentan en la vida, desarrollando cierta capacidad positiva para resolver con éxito los problemas (Platero, 2014, p.182).

Siendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento fundamental para el individuo, Según Honneth (1997, citado por Viscardi, 2022) existen tres esferas de reconocimiento: la afectiva (el amor), la jurídico-política: el derecho y la de la estima social (la solidaridad). Se puede sostener que las personas trans\* históricamente han sido desplazadas, no reconocidas, y negadas de estos tres puntos. A su vez, podemos identificar los cambios que se han ido dando, a través del relato anteriormente enunciado, donde, a mi entender, se cumplen los tres puntos, a través de la institución educativa. El amor en este caso según Diker y Frigerio (2010) “...es algo acerca de lo cual los saberes siempre parecerán incompletos, insuficientes. Sus figuras y sus efectos no cesan de afectar la vida

de los sujetos, de movilizar las instituciones e intervenir en la política...” (p.11). Si pensamos en la escuela como agente disciplinador y excluyente de cuerpos, como mencionamos en gran parte de este apartado, la presencia de amor parece ser algo imposible, poco frecuente, o por lo menos, algo que no se tiene en cuenta en este ámbito;

...muchos profesionales de la educación, entienden que, fuera de la enseñanza de su asignatura o de lo que ocurre en el aula, el problema de “la violencia” que surge de los más jóvenes es tarea de los trabajadores sociales, la policía y de los programas de derivación que deben atender esto. En voz de muchos de ellos, con su conducta los estudiantes ratifican que “pierden el derecho a la educación. (Cristóforo et al. citado por Viscardi, 2022, p. 184)

Es decir que la dimensión del amor no siempre la consideran parte de su trabajo, esto es algo que puede generar violencia institucional. Pero esta violencia institucional también inviste al rol docente, por ejemplo cuando los mismos

...abandonan el ejercicio de la autoridad del saber...y se amarran la férrea disciplina, la expulsión, a la sanción, a la derivación y a la medicalización para regular un vínculo en que se sitúan en un plano de vulnerabilidad que los equipara a los adolescentes, cuando no los transforma en sus víctimas (Viscardi, 2022, p. 185).

Este tener que abandonar el lugar de saber ,se da muchas veces en consecuencia, o gracias a

...las infancias trans que desafían el lugar docente como lugar del saber, en el sentido de que hoy son consideradas como portadores de conocimientos valiosos, por ejemplo, respecto de su propio cuerpo y su propia identidad... Las certezas que antes presentaba la escuela son ahora desafiadas por los nuevos movimientos y espacios sociales, que producen otros saberes y conocimientos, como es el caso de la cultura queer y LGBT+. (Stewart et al., 2021, p. 274)

Esto es un claro ejemplo de lo que Elizalde (2009) nombra como línea de fuga, son estos nuevos saberes que se dan en la cotidianidad de las infancias/niñeces trans\* lo que se cuele por un entramado educativo que se pensaba rígido e impenetrable. Son estas líneas de fuga, que le quitan el rol de control al entramado docente y habilitan el reconocimiento del rol afectivo y la posibilidad de realizar actos de amor a una comunidad que lo necesita, como en el ejemplo del relato del adolescente trans\*, retratado durante este apartado.

## Consideraciones finales

En este trabajo se puso en evidencia el rol fundamental que adquieren las instituciones (la familia y las instituciones educativas) en la tarea de acompañamiento a las infancias/niñeces trans\* y la posibilidad que tienen de ofrecerles reconocimiento, pero a veces, estos espacios también pueden ser reproductores de discursos hegemónicos de saber/poder que invocan al disciplinamiento y promueven la exclusión a través del cissexismo y la cisonormatividad. De hecho, la escuela pretende moldear los cuerpos de las infancias/niñeces en función de sus propios intereses, evitando a veces cuestionarse sobre el impacto de sus prácticas en la vida de las infancias/niñeces que están “fuera de la norma”. Son estas acciones las que muchas veces llevan a la persona niña trans\* a su posterior desvinculación temprana del sistema.

Sin embargo, en medio de esta realidad, emerge una luz de esperanza. A través de la revisión bibliográfica resultó difícil encontrar autores que conciban a la escuela como un espacio positivo para las infancias/niñeces trans\*. Sin embargo sí fue posible encontrar el relato de un adolescente trans\*, descrito en este trabajo, en el que la institución educativa, a través de una docente y sus compañeros de clase, actuó de sostén ante la falta de una familia habilitadora de su identidad y expresión de género.

Se puede concluir entonces, que es indispensable que la escuela actúe en clave de Derechos Humanos, habilitando las expresiones de estas identidades de género no normativas; y sea la institución educativa y las personas que la conforman quienes, se despojen al menos provisoriamente de su lugar de poder/saber para escuchar lo que los más pequeños tienen para decir, qué les aqueja, y, a partir de ahí, poder actuar e intentar reparar la carga simbólica recibida por estos cuerpos.

Sin embargo, dado que el avance de estas prácticas habilitadoras y de sostén por parte de la escuela se vienen dando más lento de lo deseado y, en contraposición, el avance del conservadurismo y el retroceso del marco de Derechos Humanos viene muy rápido en el panorama regional y mundial, donde ya se ha hecho efectivo el despojo de derechos a las infancias/niñeces trans\*, es que resulta preocupante e incierto el devenir de estas infancias/niñeces y cabe preguntarse, ante las recientes noticias, ¿cómo esto repercute en sus vidas y en sus cuerpos? ¿Cómo está actuando la escuela a partir de esto? ¿Tiene en cuenta estos hechos o hace caso omiso? Si los tiene en cuenta ¿De qué forma actúa? ¿Se intenta apaciguar el miedo y generar esperanza? ¿La escuela facilita o brinda acceso a atención en salud mental con enfoque afirmativo cuando es necesario?

Se vuelve fundamental, sabiendo que existen realidades donde la familia no es, o no puede ser sostén, que la escuela, de alguna forma, se vuelva soporte en clave de comunidad, facilitando el acceso a la atención en salud mental, donde sería ideal que los profesionales trabajen en conjunto, desde un enfoque interdisciplinario, otorgándoles un lugar e intentando generar más certezas a las infancias/niñeces trans\* en un mundo que se vuelve cada vez más incierto; cumpliendo así su deber de cuidado y siendo garante de los Derechos Humanos Fundamentales de estas criaturas disidentes. Parafraseando a Gabriela Mansilla (2022), no olvidemos jamás que las personas niñas trans\* son infancias/niñeces y que el amor les es imprescindible.

Asimismo, este Trabajo Final de Grado, me permitió acceder a insumos útiles para el ejercicio de mi futura profesión; para trabajar con infancias/niñeces trans\* desde una aproximación respetuosa y competente con sus realidades, tanto en un ámbito socio-comunitario, educativo o clínico. Considero que me proporcionó herramientas que amplían y transforman (sobre todo), mi visión y conocimiento sobre este grupo social desde una mirada histórica. Fue interesante comprender el contexto socio-histórico en el que emergen y se construyen las identidades trans\*, ahondar en las cuestiones normativas y en los derechos adquiridos en esta agenda; y siendo yo una mujer cis; sin dejar de lado esto (ya que es algo que me atraviesa y es imposible un análisis cabalmente objetivo), no me impidió que mis intenciones con la causa sean auténticas, honestas y no extractivistas. Soy consciente de que mi posición posiblemente me brinda herramientas para poder trabajar en clave de género y diversidad, lo cual resulta esencial para garantizar futuros acompañamientos afirmativos. Además, considero que la persona psicóloga desempeña un rol fundamental en la habilitación de la escucha, en la detección de emergentes/demandas y en realizar devoluciones/intervenciones que facilitan el reconocimiento y apuntan a validar las expresiones de existencia no normativas.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo. (Obra original publicada en 2001)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- ANEP (2018). *Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans*. Dirección de Derechos Humanos. CODICEN
- Argentina (2012). *Ley N° 26.743: Identidad de Género*.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño* (Resolución 44/25)
- Balza, I. (2009). *Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo*. ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política, Nro. 40, 245-258.
- Barrán, José Pedro. (1983). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo I. La cultura "Bárbara": (1800-1860). Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Barrán, José Pedro. (1983). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920). Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Berger, K. S. (2009). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez* (7ª ed.). Médica Panamericana.
- Blas Radi (2019). *Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans\**. En López, Mariano Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades. Sáenz Peña (Argentina): EDUNTREF.
- Bleichmar, S (2001) *La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. Conferencia Centro Cultural San Martín, disponible en:  
<https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/28443-infancia-y-adolescencia-ya-no-son-mismas-s-e-conserva-hoy-infancia-conocimos-dra>

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (A. Bixio, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1990).
- Butler, J., & Chakravorty, S.G. (2009). *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia* (F. Rodríguez, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 2007).
- Cánepa, N. M. (2018). *Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional*. Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 5(9), 257-274.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>
- Carbajal, M. (2014). *Lulú*. *Debate Feminista*, 47(año 25), 172-201.
- Código de la Niñez y la Adolescencia. [CNA] Ley N°17.823 07/09/2004. (Uruguay)
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad* (M. L. Rodríguez Tapia, Trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 2016). <https://edmorata.es/producto/interseccionalidad/>
- Coll-Planas, G. (2009). *La voluntad y el deseo: la construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.  
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58044>
- Coll-Planas, G., & Missé, M. (2015). *La identidad en disputa: Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad*. *Papers*, 100(1), 35-52. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.637>
- Corea, C. & Lewkowicz (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós . Buenos Aires
- Cortés, A.M (2016) *El niño Queer o crecer oblicuamente en el siglo veinte, Por Kathryn Bond Stockton* . Literatura y Lingüística N° 34 ISSN 0716 - 5811 / pp. 433 - 448
- Cruz, D. (2018). *Reflexiones éticas sobre la niñez. Una mirada crítica a los pronunciamientos de los grupos antiderechos*. En Alba Pons & Siobhan Guerrero Mc Manus (Eds.), *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp. 233-254). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Degásperi, A., & Pérez Roca, M. (2022). *Descripción Casas del Desarrollo de la Niñez – ASSE*. Dirección de Salud de Niñez y Adolescencia, Gerencia General.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2010). Presentación. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Dolto, F. (1993). *La causa de los niños*. Siglo XXI.
- Elizalde (2009) *Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud*. Universidad Nacional de La Plata
- Elizalde, S. (2014). *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar*. *Intersecciones en Comunicación* 8, 31-50.
- Fernández Romero, F. (2019). *Poniendo el cissexismo en el mapa: Una experiencia de cartografía transmasculina*. *Boletín Geocrítica Latinoamericana*, 23, 24-32. <http://bit.ly/2vbURLe>
- Foucault, M. (1995). *El juego de Michel Foucault: Saber y verdad*. Paidós.
- Freud, S. (1918). *El tabú de la virginidad*. En *Obras completas* (Vol. XI). Amorrortu. (Obra original publicada en 1918).
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. En *Obras completas* (Vol. XXI, pp. XX-XX). Amorrortu. (Obra original publicada en 1930).
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Del Estante.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Espílogos/ El Abrojo
- Garaizábal, C. (2016). *El reto de la diversidad de género en la infancia*. Universidad de Verano de Maspalomas.

- Gelpi, G. I. (2024). *Gestos de Hospitalidad Hacia la Diversidad de Género: Relato de una Experiencia en Enseñanza Media en Montevideo* (Uruguay). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19),87-106.
- Giorgi, V. A. (2019). *30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración*. *Sociedad e Infancias*, 3, 329-334.  
<https://dx.doi.org/10.5209/soci.63797>
- Halberstam, J. (2018). *Trans: A quick and quirky account of gender variability*. University of California Press.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2019). *Informe de transición de gobierno: Período 2015-2020*. INAU.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. *Cuicuilco*, 7(18), 0. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>.
- Leopold (2013). *Elementos para una aproximación a la construcción sociohistórica de la infancia. Los laberintos de la infancia : discursos, representaciones y crítica*. Universidad de la República, CSIC,
- Lopes Louro, G. (1999) “*Pedagogías de la sexualidad*”. En Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica. Trad.: Mariana Genna.
- Lopes Louro, G. (2019). *Currículo, género y sexualidad: Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”*. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- López , P., Forrisi, F., & Gelpi, G. (Eds.). (2015). *Guía de Salud y Diversidad Sexual*. Universidad de la República, Colectivo Ovejas Negras, Administración de Servicios de Salud del Estado, Ministerio de Salud Pública, & Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Maneiro, R. (2011). *Un recorrido por el significante infancia*. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 95-100. Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017014>

- Mansilla, G (2022). *Un mundo donde quepan todes*. Vol I. Abrir la puerta para que juguemos todes. Chirimbote
- Mariotto, M. (2021). *Infancia trans\*: etnografía de una crianza situada*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2022/hdl\\_10803\\_675145/mima1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2022/hdl_10803_675145/mima1de1.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) & UNICEF Uruguay. (septiembre, 2024). *El Gasto Público Social en Uruguay: Distribución por edades con atención especial a la infancia*. Recuperado de [https://bibliotecaunicef.uy/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=330](https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=330)
- Ministerio de Salud Pública (MSP). (2016). *Guía clínica para la hormonización de las personas trans*. <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/guia-clinica-para-personas-trans-hormonizacion>
- Millet, A. (2020). *Cissexismo y salud: Algunas ideas desde otro lado*. Puntos Suspensivos .
- Minnicelli, M. (2004) *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas
- Minnicelli, M. (2009). *Infancia, significativa en falta de significación*. *Educação em Revista - UFMG*, 25(1), 179-202. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360918011>.
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Missé, M., & Parra, N. (2022). *Adolescencias trans. Acompañar la exploración del género en tiempos de incertidumbre*. Dirección de Servicios de Feminismos y LGTBI, Área de Derechos Sociales, Justicia Global, Feminismos y LGTBI del Ayuntamiento de Barcelona, Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género (CEIG) y Universidad de Vic.
- Montague, Z. (2025). *Trump firma una orden ejecutiva que prohíbe a las atletas trans competir en deportes femeninos escolares*. *The New York Times en Español*. <https://www.nytimes.com/es/2025/02/06/espanol/estados-unidos/trump-orden-mujeres-trans-deporte.html>
- Nunes, T., et al. (org) (2021). *Ensaio sobre vivências reais de crianças e adolescentes transgêneres dentro do sistema educacional brasileiro*. IBDSEX. Curitiba, PR

- Organización Mundial de la Salud. (1990). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud* (10ª ed.). OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad (CIE-11)*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género*. Ginebra: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Principios de Yogyakarta +10 sobre la aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género, la Expresión de Género y las Características Sexuales que complementan los Principios de Yogyakarta*. Ginebra: ONU.
- Parra Abaúnza, N (2019). *Diversidad de género en las infancias. Sexo, genero, identidad*. Curso online. Fundación universitaria de Las Palmas
- Parra Abaúnza, N. (2020). *Cuadernos para la Educación Sexual Integral. Infancias y adolescencias trans.\** Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana, Concejalía de Educación.
- Parra Abaúnza, N. (2021). *Experiencias y desafíos de la adolescencia trans: Una interpretación biográfica narrativa de la construcción social del género y la edad* .Tesis doctoral, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Pavan, V. (2016). *Niñez trans: Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Platero Méndez, R.(Lucas) (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra. ISBN: 978-84-7290-688-4.
- Platero, R. (Lucas) (2015). *Historias de travestismo y masculinidad femenina*. Bellaterra.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama . Barcelona

Presidencia de la Nación (2025,5 2). *Comunicado Oficial Número 77*. [Comunicado de prensa].

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/comunicado-oficial-numero-77>

Raun, T. (2014). *Trans como inteligibilidad impugnada: Interrogando cómo realizar análisis trans con respetuosa curiosidad*. *Lambda Nórdica*, 1(2014), 13-37.

[http://www.lambdanordica.se/wp-content/uploads/lambda1-14\\_art1.pdf](http://www.lambdanordica.se/wp-content/uploads/lambda1-14_art1.pdf)

Real Academia Española. (2024). *Diversidad*. *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/diversidad>

Real Academia Española. (2024). *Infancia*. *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/infancia>

Real Academia Española. (2024). *Niñez*. *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/ni%C3%B1ez>

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia* (7ª ed.). McGraw-Hill.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños. ISBN

[https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45\\_segato\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf)

Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021). *Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo*.

*Childhood & Philosophy*, 17( ), . <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>

Spade, D. (2015). *Una vida «normal»: Violencia administrativa, política trans crítica y los límites del derecho* (M. Enguix Tercero, Trad.). Bellaterra. (Obra original publicada en 2011).

Stewart, V., Narodowski, M. y Campatella, M. (2021). *Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad*. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 263-280. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>

Stryker, S. (2017). *Historia de lo trans: Las raíces de la revolución de hoy*. Continta Me Tienes.

UNICEF Uruguay. (2021). *Análisis de la pobreza infantil en Uruguay y propuestas de política*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

[https://bibliotecaunicef.uy/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=318](https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=318)

Viscardi N. (2022) *Por una crítica política del sentimiento de inseguridad en la escuela media: pertenecer, descriminalizar y despatologizar para proteger el derecho a la educación.* en: Martins (cord.) El proyecto educativo conservador. Ciudad de la Costa. Uruguay. sujetos

Uruguay (2008). *Ley N°18.437 : Ley General de Educación.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2009). *Ley N°18.620: Díctanse normas referidas al derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo registral.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18620-2009>

Uruguay (2017). *Ley N° 19.529: Ley de Salud Mental.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>

Uruguay. (2018). *Ley N° 19.684: Ley Integral para Personas Trans.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>