

Hecha la ley, hecha la trampa: la inclusión educativa de estudiantes trans en Montevideo

Every law has a loophole: Educational Inclusion of Transgender Students in Montevideo

Josefina Burdiat¹

ORCID: 0009-0003-1821-9844

María Pía Calderara²

ORCID: 0009-0005-8909-5636

Elena Pittaluga³

ORCID: 0009-0006-4557-4245

DOI: 10.47428/23.1.6

Recibido: 9.4.2025. Aceptado: 1.8.2025

1 Licenciada en Trabajo Social. Diplomada en Psicología Evolutiva de la Adolescencia. Estudiante de la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Trabajadora Social en SEDHU. Correo electrónico: burdiat.josefina@gmail.com

2 Estudiante de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

3 Estudiante de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Actualmente se encuentra realizando una monografía de grado acerca de los desafíos legales y éticos que enfrentan los trabajadores sociales que integran equipos interdisciplinarios en Montevideo al aplicar la Ley 18.987 de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el caso de hombres trans, personas no binarias y agénero.

Resumen

El presente artículo analiza las experiencias educativas de personas jóvenes trans que residen en Montevideo a partir de la implementación de la Ley 19.684 en Uruguay. A través de una investigación de enfoque cualitativo, se exploran sus percepciones subjetivas en relación con sus trayectorias en el ámbito educativo, un aspecto aún escasamente abordado en el contexto nacional.

Palabras clave

Jóvenes trans, educación, políticas públicas, derechos humanos.

Abstract

This article analyzes the educational experiences of young trans individuals residing in Montevideo following the implementation of Law No. 19.684 in Uruguay. Through a qualitative research approach, it explores their subjective perceptions regarding their educational trajectories—an aspect that remains underexplored in the national context.

Keywords

Trans youth, education, public policy, human rights.

Introducción y justificación

El 26 de octubre de 2018 marcó un hito en Uruguay con la promulgación de la Ley 19.684: Ley Integral para Personas Trans, cuyo propósito fue garantizar el «derecho al libre desarrollo de su personalidad conforme a su propia identidad de género, con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro» (Uruguay, 2018). Esta legislación se originó en respuesta a la influencia de los movimientos sociales, en particular el colectivo LGBTIQ+⁴, que lograron situar el tema en la agenda pública. A través de esta ley, se busca reducir los patrones históricos y sistémicos de discriminación que afectan a la población trans en el país. Esta normativa aspira a asegurar derechos fundamentales como vivienda, empleo, atención médica y una vida digna a esta población.

En este marco, este artículo intenta dar cuenta de las percepciones de las personas trans en relación con su experiencia educativa tras la implementación de la —en adelante denominada— Ley Trans. Se entiende el análisis de sus experiencias como una herramienta crucial para el trabajo social, una disciplina que actúa como intermediaria entre el Estado y la sociedad civil, sirviendo de enlace entre las políticas sociales estatales y las demandas expresadas por los movimientos sociales (Claramunt, Machado y Rocco, 2018). Por este motivo, como parte inherente al rol profesional, resulta fundamental analizar sus voces con el objetivo de evaluar y proponer mejoras a las políticas sociales relacionadas a la diversidad sexual, promoviendo espacios seguros e inclusivos, permeados con una perspectiva de género e interseccional.

La significancia de la investigación realizada adquiere mayor énfasis en el ámbito uruguayo, donde la desigualdad asociada con la diversidad sexual y de género ha sido objeto de atención política. Este fenómeno encuentra su manifestación palpable en la anual Marcha de la Diversidad, la cual subraya la influencia del movimiento LGBTIQ+ en el contexto nacional. La promulgación de la ley trans, como consecuencia de dicho empeño,

4 «LGBTIQ+ es una sigla que hace referencia a: Lesbiana: mujer que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras mujeres; Gay: varón que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otros varones; Bisexual: persona cuya atracción emocional, afectiva y sexual se expresa hacia personas del mismo género y del género opuesto; Trans: término que abarca a las personas travestis, transexuales y transgéneros. Incluye el conjunto de personas que desarrollan, sienten y expresan una identidad de género diferente del sexo asignado al nacer; Intersex: personas cuyos cuerpos (cromosomas, órganos reproductivos y/o genitales) no se encuadran anatómicamente dentro de los patrones sexuales que constituyen el sistema binario varón/mujer; Queer: se trata de personas que rechazan todo tipo de clasificaciones fijas del sistema binario varón/mujer» (MJDH, 2018, p. 1).

se erige como un instrumento legislativo destinado a abordar dichas disparidades y garantizar los derechos inherentes a la población transgénero.

A través de un acercamiento a las experiencias de la población trans, se ofrece una comprensión profunda del significado que las personas trans atribuyen a su trayectoria educativa. Estas se han enfrentado históricamente a lógicas de violencia constante y discriminación, encontrándose en una situación de vulnerabilidad social que afecta su vida cotidiana y las expone a riesgos sociales constantes. Esta opresión tiene su origen en la cultura, la cual está compuesta por valores, normas y prácticas internalizadas y compartidas por la sociedad en general.

La implementación efectiva de políticas inclusivas y su impacto en la vida cotidiana de la comunidad trans son aspectos que deben ser explorados. Es en este marco, es que, posterior a la realización de entrevistas abiertas, se definen dos líneas de análisis para llevar adelante la investigación que es base para este artículo.

Por un lado, se reconoce la importancia de garantizar que les estudiantes trans tengan acceso a una educación de alta calidad en condiciones de igualdad para con el resto de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental destacar que existen carencias significativas en términos de proyectos y programas institucionales destinados a garantizar esta inclusión.

Asimismo, es importante resaltar la carencia crítica de asignación de recursos por parte del Estado para respaldar la verdadera inclusión educativa de las personas trans. A pesar de la aprobación de la Ley Trans, la falta de políticas concretas y de fondos asignados dificulta la implementación efectiva de esta ley.

Por otro lado, se entiende que la transformación cultural necesaria para superar siglos de una cultura heteropatriarcal y binaria es un proceso que demanda tiempo y un enfoque integral de políticas públicas, que trasciende la asignación de recursos financieros. Perdurando en la sociedad la cultura tradicional y los estereotipos de género y para abordar estos aspectos se requiere estrategias a largo plazo para contrarrestar la discriminación basada en género.

1. Objetivo de la investigación

En términos concretos, la investigación se propuso responder a la pregunta central: ¿cuáles son las percepciones de las personas trans residentes en Montevideo acerca de su trayectoria educativa posterior a la aplicación de la Ley Trans? Para lograrlo, se plantean objetivos específicos, entre ellos, analizar las experiencias individuales de las personas trans en Montevideo para identificar si perciben alteraciones en su trayectoria educativa después de la entrada en vigor de la Ley Trans. A su vez, se busca

explorar sus perspectivas sobre la inclusión educativa en este contexto y evaluar si observan cambios notables en su camino educativo como resultado de esta legislación.

2. Diseño metodológico

La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo debido a su objetivo de explorar las percepciones y experiencias subjetivas de las personas trans en relación con su trayectoria educativa. Este enfoque resulta apropiado ya que permite un análisis profundo de las vivencias de las personas participantes, otorgando prioridad a los significados que ellas mismos atribuyen a su experiencia en el sistema educativo, especialmente en un contexto en el que sus voces han sido históricamente invisibilizadas.

Por otro lado, el carácter exploratorio de este estudio responde a la escasa atención que ha recibido en la literatura académica el impacto de la Ley 19.684 en la educación. En este sentido, el estudio pretende aportar una visión inicial sobre el impacto de la ley, identificando aspectos clave que puedan ser objeto de investigaciones futuras más detalladas.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas abiertas en profundidad a personas trans estudiantes de diversos niveles educativos, facilitadas por la colaboración con la Asociación Trans del Uruguay. Esta colaboración permitió acceder a una amplia variedad de testimonios que reflejan las experiencias y percepciones de la población trans en relación con su educación.

Se realiza una primera entrevista como informante calificada a la presidenta de esta organización, que luego, mediante la técnica bola de nieve, nos permitió realizar una entrevista grupal abierta con otras personas trans estudiantes de diferentes niveles educativos.

Asimismo, se incorporaron fuentes secundarias, tales como normativas y documentos institucionales, para llevar a cabo un análisis documental que complementara los testimonios obtenidos. Este análisis fue fundamental para contextualizar los relatos personales en un marco normativo y político más amplio, permitiendo identificar posibles discrepancias entre las políticas educativas y su implementación real, así como evaluar la efectividad de las leyes y medidas existentes en relación con la inclusión educativa de las personas trans.

3. Análisis de datos cualitativos

En los apartados que siguen, se presentan los principales hallazgos del estudio, surgidos del análisis del material empírico recolectado a través de entrevistas en profundidad con jóvenes trans que residen en Montevideo. Este análisis se centra en sus trayectorias educativas, haciendo especial

énfasis en las transformaciones percibidas a partir de la implementación de la Ley Integral para Personas Trans, en un intento por dar cuenta de cómo dichas modificaciones inciden en sus experiencias dentro del sistema educativo.

Si bien la promulgación de la Ley Trans en Uruguay representa un avance sustancial en el reconocimiento de los derechos de la población trans, es crucial entender que la creación de un marco legal no implica, por sí sola, una transformación inmediata en las condiciones de vida de las personas. Tal como lo señalan múltiples estudios (Lipsky, 2010; Foucault, 2003), la efectividad de una legislación depende de su implementación y de los mecanismos que garantizan su traducción en la práctica, lo cual implica una intervención sistemática en diversas esferas sociales e institucionales.

La evaluación de los efectos de la Ley Trans, por lo tanto, requiere un análisis exhaustivo de cómo las políticas públicas se implementan en los diversos ámbitos que afectan a la población trans, particularmente en el contexto educativo, social y cultural. En este sentido, es fundamental comprender cómo las disposiciones legales se traducen en prácticas concretas y qué impacto tienen en las experiencias cotidianas de las personas trans.

En consecuencia, el análisis se organiza en torno a dos líneas principales. En primer lugar, se destaca la insuficiencia de proyectos y programas institucionales destinados a garantizar una inclusión educativa efectiva para los estudiantes trans. A pesar de algunos avances importantes, como la implementación de baños inclusivos y el reconocimiento de la identidad de género en los registros oficiales, persisten carencias significativas en la estructuración de un sistema educativo verdaderamente inclusivo. La falta de recursos asignados y la carencia de una perspectiva de género y diversidad sexual que impregne los programas educativos limitan la efectividad de las políticas inclusivas en el ámbito escolar.

En segundo lugar, se aborda la necesidad de un cambio cultural profundo dentro del sistema educativo. Aunque la promulgación de la Ley Integral para Personas Trans representa un avance significativo, no basta con su implementación legal para garantizar una educación inclusiva. La persistencia de la cultura heteronormativa y los estereotipos de género en la sociedad uruguaya siguen constituyendo barreras para la inclusión plena de los estudiantes trans. Para superar estos obstáculos, es necesario un enfoque integral que involucre tanto una reestructuración de las políticas educativas como una transformación de las prácticas culturales en los entornos escolares. En este sentido, las ideas de Pierre Bourdieu resultan relevantes, ya que subrayan cómo las estructuras educativas tienden a perpetuar las normas culturales dominantes, lo que en este caso se traduce en la reproducción de una visión binaria y heteronormativa del género.

4. Brecha entre normativa y realidad: desafíos post Ley Trans

Desde el punto de vista de Sempol (2012), durante la primera década de los 2000, el movimiento de la diversidad sexual en Uruguay logró importantes avances legales y simbólicos en su lucha contra la discriminación por la identidad de género y orientación sexual. Estos movimientos sociales han introducido nuevas concepciones de ciudadanía al politizar aspectos tradicionalmente considerados privados, al tiempo que han denunciado la existencia de un «déficit democrático y profundas desigualdades al interpelar la hegemonía heterosexista a nivel político y social en nuestra sociedad» (2012, p. 16).

Es en este marco que se aprueba la Ley 19.684 integral para personas trans en 2018 en Uruguay, destinada a contrarrestar los procesos de discriminación y avanzar en la garantía de derechos para esta población. Con respecto a la misma destaca en la entrevista calificada la presidenta del Colectivo Trans del Uruguay (CTU) que uno de los impactos principales de la ley es la visibilización de la comunidad trans ante la sociedad, la política y el Estado. El reconocimiento de derechos ha llevado a una mayor conciencia y responsabilidad por parte de las instituciones gubernamentales, lo que ella considera como el impacto más significativo.

Sin embargo, al pensar sobre la implementación de la ley, resulta relevante lo planteado por la autora Rocha (2014, p. 39) quien entiende que es fundamental implementar políticas que consideren la diversidad sexual como un compromiso estatal. Asimismo, aclara que el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) adoptó una perspectiva de derechos humanos en sus políticas, incluyendo el derecho a la educación sin discriminación.

Es en este sentido que se entiende que el Estado uruguayo se compromete a respetar, proteger y garantizar los derechos de las personas trans. En esta investigación interesa enfocarse particularmente en el ámbito educativo, en tanto la ley en cuestión establece en su art. 15 que los órganos y organismos encargados de las políticas educativas garantizarán la inclusión de personas trans a lo largo de su vida educativa, conforme a los principios establecidos en la Ley General de Educación n.º 18.437 del 12 de diciembre de 2008 (Uruguay, 2018).

A pesar de las disposiciones de la ley, la presidenta del CTU señala obstáculos institucionales en su implementación, según su percepción:

En cuanto a lo que establece la ley por parte de la ANEP, la ley y la reglamentación es una cosa. Pero la ley dice que la ANEP tiene que tener una comisión para seguir las trayectorias educativas de las personas trans. Esto no existe, no se está cumpliendo. Por lo tanto, en ese sentido, institucionalmente, el impacto es cero. (Entrevistada calificada 1, 2023).

De esta manera, se profundiza la brecha entre la normativa y su implementación efectiva en el sistema educativo, debido a obstáculos institucionales relacionados con la ausencia de una perspectiva de género y diversidad sexual en las políticas educativas. La carencia de esta perspectiva se refleja en la percepción de una de las estudiantes trans entrevistadas, quien señala la falta de enfoque de género en todos los niveles educativos, evidenciando la persistencia de estructuras tradicionales y la ausencia de inclusión de perspectivas de género. De hecho, esto se desprende de la entrevista grupal y abierta realizada a tres estudiantes trans, donde la entrevistada 2 comenta:

No me parece que haya una perspectiva de género como primordial, no hay perspectiva de género en la parte educativa. Sea para escuela, liceo, facultad, no hay como esa perspectiva de género aún siendo el año 2023, no hay, o sea, sí totalmente marca lo que es estructura. Y no me acuerdo quién era qué dice esto de disciplinar, disciplinar el cuerpo y que la escuela es un disciplinamiento de esta forma, no sé qué. Bueno, es así, sigue todo eso tan estructurado, varón, mujer, no hay perspectiva de género por parte de la educación, absolutamente, aún no logramos incluir eso. Sea escuela y liceo o donde sea, no hay. (2023).

Resulta particularmente relevante observar cómo una de las estudiantes entrevistadas alude implícitamente a la noción de disciplinamiento desarrollada por Michel Foucault, al manifestar su incomprensión frente a la supuesta existencia de una perspectiva de género en los ámbitos educativos. En este marco, es oportuno recuperar el análisis de Sempol (2012), quien subraya que, en el contexto de las políticas públicas dirigidas a la diversidad sexual, resulta imprescindible considerar los modos en que estas abordan la construcción identitaria, dado que pueden contribuir tanto a su institucionalización como a la estabilización de determinadas categorías a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el autor sostiene que toda intervención estatal debe estar fundamentada en una comprensión crítica del enfoque identitario en el cual se inscribe, de modo que pueda discernir y evitar la reproducción de los efectos de poder que emergen de los procesos de sujeción e identificación.

El autor (2012) retoma directamente el pensamiento de Foucault, quien argumentó que la homosexualidad, tal como se comprende en la actualidad, es una invención de la modernidad occidental. En esta línea, plantea que la sexualidad devino en un instrumento central de regulación social, mediante el cual se configuraron dispositivos discursivos destinados a categorizar a los sujetos en función de su orientación sexual. Estas prácticas de saber-poder no sólo identificaron y clasificaron, sino que también moldearon las subjetividades, generando una forma preferente

de existencia a través de la adscripción a identidades previamente codificadas. No obstante, dicha sujeción implica una forma de restricción: el privilegio de ciertas similitudes identitarias en detrimento de la diferencia limita tanto las posibilidades de la experiencia individual como las formas de organización colectiva. Según el autor, este fenómeno puede derivar en la reproducción de mecanismos de exclusión, que operan contra aquellas personas cuyas vivencias no se ajustan a las categorías normativas establecidas.

En virtud de este diagnóstico, Sempol (2012) propone que las políticas públicas —y particularmente aquellas relativas al ámbito educativo— deben construirse a partir de una perspectiva compleja, que reconozca la coexistencia de identidades sexualmente constituidas y, a su vez, contemple la multiplicidad de trayectorias individuales que no necesariamente se inscriben en marcos identitarios fijos. Esta orientación crítica supone evitar la promoción de una única modalidad de identificación, abriendo paso a formas más inclusivas, abiertas y flexibles en relación con la diversidad sexual. En última instancia, como señala el autor, se trata de diseñar políticas permeables a los cambios sociales, capaces de minimizar los efectos normativos y estabilizadores sobre las identidades, y que promuevan un abordaje más situado y contextual de las realidades sexuales y de género.

Este enfoque se revela fundamental cuando se analiza la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo, particularmente en lo que refiere al reconocimiento de las identidades de estudiantes trans. Tal como lo evidencian los testimonios recabados en el trabajo de campo, una de las manifestaciones más comunes de resistencia institucional se da en torno al uso del nombre autopercebido. En reiteradas ocasiones, les estudiantes expresaron su preocupación por la negativa de algunos docentes a referirse a ellos con el nombre que refleja su identidad de género. Conforme a las disposiciones normativas escolares vigentes, el uso del nombre debe ajustarse a lo que figura en el documento legal, lo que genera una barrera para aquellos estudiantes que aún no han completado el trámite de cambio registral. Uno de los entrevistados relató que, antes de realizar el cambio legal, simplemente solicitó a sus docentes que lo nombraran según su identidad, lo cual fue respetado inicialmente. No obstante, posteriormente, la institución exigió documentación que acreditara formalmente dicho cambio. Este hecho visibiliza el modo en que las instituciones educativas ejercen un poder de validación que subordina el reconocimiento de la identidad de género al cumplimiento de procedimientos burocráticos y legales.

Otro testimonio refuerza esta problemática desde una posición crítica. En este caso, el o la estudiante consideró que no debía ser necesario respaldar con documentación su nombre autopercebido para ser nombrado de

manera respetuosa, afirmando que bastaba con presentarse con el nombre correspondiente a su identidad. Si bien ambos entrevistados relataron experiencias que consideran relativamente positivas en cuanto al trato recibido en sus centros educativos, otro testimonio recoge una situación marcadamente diferente. La entrevistada 1 relató que, a pesar de haber solicitado ser nombrada por su identidad de género, los/las/les docentes se negaron a hacerlo por no haberse efectuado el cambio en su documento de identidad. Este acto evidencia una forma específica de ejercicio del poder institucional, en la que el reconocimiento identitario queda supeditado al cumplimiento de criterios normativos externos a la voluntad del sujeto.

En la misma línea, la entrevistada comparte un relato en el que transmite la experiencia de una docente de historia del liceo de su barrio:

A principios del año me crucé con una docente que dicta historia en el liceo de acá del barrio, y me contaba que tenía alumnos trans, que muchas veces el docente se negaba a llamar por el nombre que la persona quiere, lo llamaba como aparecía en la lista. Y que muchas veces no está el cambio legalmente en la cédula, y el docente quería llamar a esa persona trans como decía en la lista, cuando la persona se identifica con otro nombre y con otro género. (Entrevistada 2, 2023).

Esta cita evidencia una tensión persistente entre el marco normativo y las prácticas cotidianas en el ámbito educativo, en la que se desdibuja el compromiso con el reconocimiento de las identidades trans. A pesar de la existencia de normativas inclusivas y de avances legislativos como la ley trans, la implementación concreta de políticas inclusivas en el sistema educativo sigue siendo deficitaria. La resistencia al uso del nombre autopercebido constituye una forma de violencia simbólica que limita la participación plena de les estudiantes trans y reproduce lógicas de exclusión.

En este sentido, la capacitación docente en perspectiva de género y diversidad sexual, así como la asignación de recursos adecuados, se presenta como un componente indispensable de una política educativa comprometida con los derechos humanos. La necesidad de garantizar una educación inclusiva en igualdad de condiciones forma parte de los compromisos asumidos por el Estado uruguayo en el marco de tratados internacionales, y se encuentra expresada en normativas como la Ley General de Educación (Ley 18.437) y la propia Ley Integral para Personas Trans (2018).

Otra dimensión central en la que se manifiestan estas desigualdades es el acceso a baños inclusivos en los centros educativos. La mayoría de los liceos continúa organizando sus instalaciones sanitarias en función de una lógica binaria, lo cual dificulta su uso por parte de personas trans y no binarias. Uno de los entrevistados relata:

en 2018, en el Miranda, yo creo que yo fui a caer en Miranda, había uno solo (...). Es de que cuando terminé el Miranda, ya habían dos baños inclusivos. En el en el IAVA también, y en el que estoy yendo ahora, también hay un baño inclusivo. No es menor eso. ¿No? Porque son como para mí manifestaciones de cosas que se pueden asociar a la Ley Trans, por ejemplo, lo del cambio a nombre, por ejemplo, lo de los baños inclusivos. (Entrevistado 3, 2023).

En contraposición, la entrevistada 2 da cuenta de una realidad distinta en otro liceo del mismo departamento:

El baño inclusivo que sí, obviamente que no es menor, es superimportante, está demás. Pero, por ejemplo, sentí el choque cuando fui al liceo acá en Colón, hace poco fui a levantar una fórmula, y a una recorrida, y acá no hay baños inclusivos. (Entrevistada 2, 2023).

Estos testimonios reflejan una distribución desigual de recursos e infraestructura educativa, incluso dentro del mismo territorio departamental. Mientras que liceos céntricos y tradicionalmente prestigiosos de Montevideo, como el IAVA o el Miranda, han incorporado baños inclusivos, esta transformación no ha alcanzado a todos los centros educativos. La inclusión de baños no binarios no es un aspecto menor: como plantea Rocha (2014), el uso del baño, una necesidad básica y cotidiana, puede transformarse en una experiencia profundamente incómoda para las personas trans debido a su carácter íntimo y a la percepción que los demás tienen sobre su identidad, lo que genera situaciones de exposición, vulnerabilidad y exclusión.

En suma, si bien se han logrado avances significativos —como la posibilidad de cambiar el nombre y sexo registral, o la incorporación de baños inclusivos en determinados liceos—, persisten barreras estructurales y simbólicas que obstaculizan la inclusión plena de les estudiantes trans. Estas dificultades responden, en gran medida, a la ausencia de una perspectiva de género transversal en el sistema educativo, a la falta de formación docente en diversidad sexual y de género, y a una insuficiente asignación de recursos para implementar cambios institucionales concretos. La efectivización de los derechos consagrados por la Ley Trans requiere, por tanto, políticas públicas robustas, sensibles a las trayectorias individuales y comprometidas con una transformación profunda de las prácticas pedagógicas e institucionales.

5. Retos en la continuidad de políticas LGBTIQ+

Con el objetivo de comprender tanto el avance normativo en la promulgación de políticas públicas con perspectiva diversa, tanto como la falta

de implementación de programas y proyectos que hagan posible el acceso a las mismas, es menester tener en consideración los diferentes tipos de Estado y donde estos colocan el foco en términos de derechos.

Es decir, resulta pertinente dar cuenta del rol que asumen los diferentes tipos de Estado en el sistema capitalista según el momento histórico. Según Esping-Andersen (2000), la forma de mirar la realidad social, depende del peso que se coloque en estas tres esferas en las que se basa la satisfacción de necesidades y la protección social (Estado, mercado y familia).

En este marco, corresponde tener presentes los aportes de Sempol, Rocha-Carpiuc y Bentancur (2021) acerca de «Las reformas sobre derechos de las mujeres y diversidad sexual en los gobiernos del Frente Amplio». Según expresan, durante las décadas de los 90 y 2000 se experimenta un aumento de implementación de políticas públicas relacionadas con estos temas en la región. Se adoptaron leyes contra la violencia de género y cuotas de género en la política, así como normativas antidiscriminación que incluían la orientación sexual. En el caso de Uruguay, se mencionan hitos como la Ley de Erradicación de la Violencia Doméstica, la Ley de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación, la despenalización del aborto, la regulación y negociación colectiva para las trabajadoras domésticas, el matrimonio igualitario y Ley integral trans. Estas reformas fueron posibles debido a la histórica lucha de movimientos sociales y políticos progresistas del país. A pesar de que estos avances en América Latina ocurrieron bajo gobiernos de diferentes orientaciones políticas, la izquierda en el poder mostró una mayor sensibilidad hacia estos temas y permitió avances sustantivos.

La presencia de partidos de izquierda en el gobierno y su relación con los movimientos sociales fue crucial para impulsar estas reformas. Teniendo en cuenta lo expresado por las autoras y el autor (2021) la oposición más articulada provino de la Iglesia católica y grupos neopentecostales, con vínculos fuertes con los partidos de centroderecha. A pesar de sus esfuerzos, no lograron bloquear las reformas debido a la falta de mayorías en el Parlamento.

El análisis proporcionado por Sempol, Rocha-Carpiuc y Bentancur (2021) se puede relacionar con los conceptos de desmercantilización y desfamiliarización propuestos por Esping-Andersen (2000). Con respecto al primero, se puede decir que los gobiernos progresistas, como el Frente Amplio, promovieron una mayor desmercantilización al aprobar reformas como la despenalización del aborto y el matrimonio igualitario. Estas medidas aseguran los derechos de las personas vulneradas, independientemente de su participación en el mercado. Por ejemplo, la despenalización del aborto permitió a las mujeres acceder a servicios de salud sin depender de servicios médicos privados. En relación a la desfamiliarización, al

despenalizar el aborto y legalizar el matrimonio igualitario, se redujo la dependencia de las personas de sus familias.

Esto es especialmente importante para las mujeres, debido al rol tradicional de género asignado a las mismas. La desfamiliarización implica aliviar a las personas de las obligaciones familiares y permitirles acceder a la protección social y los derechos de manera pública, lo cual se logró en parte a través de estas reformas progresistas.

No obstante, un año después de aplicar la Ley Integral Trans en Uruguay, asume un gobierno de derecha, lo que entra en consonancia con la perspectiva teórica de Uribe Gómez (2018), que explica la reciente oleada de gobiernos de derecha en América Latina caracterizada por su compromiso con los principios de eficiencia y libre mercado. Estos gobiernos argumentan la necesidad de reducir la influencia central del Estado en la regulación económica, abogan por la protección de la propiedad privada y los valores individuales, y ponen un énfasis significativo en cuestiones de seguridad y la preservación de las instituciones democráticas.

En este marco, se destaca la perspectiva de Baráibar (2022) acerca de cómo el gobierno uruguayo actual, que representa a la derecha política, se enfoca en la individualización de las dificultades de las personas en situación de pobreza, sin abordar adecuadamente las causas estructurales de la desigualdad. Además, la autora (2022) señala que esta perspectiva tiende a poner el énfasis en el mérito personal y a culpar a las víctimas, lo que agudiza las situaciones de desigualdad. El artículo plantea que, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos progresistas en América Latina, la desigualdad persiste como un problema central en la región, y la derecha política tiende a profundizar esta situación.

En síntesis, si bien la promulgación de la Ley Trans a fines de 2018 marcó un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas transgénero en Uruguay, se entiende que el cambio de gobierno en 2020, con la asunción del Partido Nacional plantea desafíos sobre la continuidad y la implementación efectiva de esta ley, especialmente en el ámbito educativo.

Se entiende que es, en parte, debido a la perspectiva ideológica de este gobierno, y en definitiva, a la falta de presupuesto asignado para la educación pública y las políticas sociales, que no se toman acciones para avanzar en términos de inclusión educativa de las personas trans, en este período. De igual modo, es esencial señalar que este cambio ideológico no implica que en los gobiernos progresistas, donde existía un mayor intervencionismo estatal, el Estado asumiera completamente la responsabilidad de garantizar la protección social de las personas trans. De hecho, desde antes de la implementación de la ley, esto es, desde el 2005, supuestamente se han implementado talleres con un enfoque integral y transversal de

educación sexual en el nivel secundario de la educación pública, según lo señala Lukomnik (2013).

Este enfoque incluye la inclusión de temas relacionados con la diversidad sexual y las identidades de género. Se esperaba que cada instituto de educación secundaria cuente con un docente responsable de la educación sexual, quien debe completar una formación específica de 120 horas en esta área. Este docente puede provenir de diversas áreas de enseñanza y está encargado de llevar a cabo talleres conforme al plan de estudios establecido.

Sin embargo, solo uno de los entrevistados recordaba haber participado en talleres relacionados con la educación sexual, y estos talleres no eran conducidos por profesores, sino por parte del Centro de Estudiantes de su centro educativo. Hasta el momento que escribe Lukomnik (2013), el Frente Amplio no había implementado un sistema de evaluación para medir los logros, desafíos y la eficacia de este enfoque educativo.

6. Estereotipos de género en la educación: impacto de la hegemonía cultural

En el marco de las disputas ideológicas y simbólicas que atraviesan la educación, resulta clave comprender cómo se configura la cultura dominante y qué mecanismos permiten su reproducción. En este sentido, Antonio Gramsci (2004) ofrece una perspectiva fundamental al señalar que el Estado no se sostiene únicamente por la coerción y la fuerza física, sino que se apoya también en la construcción y difusión de una ideología que legitima el sistema imperante.

Según el autor (2004), la hegemonía cultural se consolida a través de instituciones como la educación, los medios de comunicación, la religión y la cultura en general, que modelan creencias, valores y normas sociales, haciendo que las personas perciban el orden existente como natural y legítimo. Gramsci (2004) introduce el concepto de «guerra de posiciones» como una estrategia mediante la cual las clases subordinadas construyen una contrahegemonía que desafía los valores de las élites dominantes, buscando instalar nuevas visiones del mundo.

Este enfoque puede observarse en el contexto uruguayo a través del accionar del movimiento LGBTQ+, con actores clave como el Colectivo Trans del Uruguay, la Asociación de Trans del Uruguay y el colectivo Ovejas Negras, quienes han buscado interpelar la matriz cultural dominante desde una posición crítica. La lectura gramsciana se vincula directamente con la teoría de la Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron (1997), quienes argumentan que el sistema educativo no es neutro, sino que tiende

a replicar las estructuras sociales preexistentes y a consolidar los valores de las clases dominantes.

En línea con estas reflexiones, es interesante el testimonio de una de las entrevistadas, quien expresa:

Y en la educación en sí, y no sé cómo se podría deconstruir con eso, para poder implementar otra perspectiva, y que en la educación, no sé si ellos podrán llamar lo que hay una materia que hable de eso, pero que sí esté como más a flor de piel y que se pueda como normalizar de que hay otros tipos de género. "... Desde arrancar desde ahí, donde se pueda visualizar eso, ahí ya cortarías con lo que es la parte de terminaciones de Bullying y, bueno, y lo que desencadena suicidio." ¿No? Mucho adolescente. ¿Qué es el suicidio? Llega el suicidio por eso, ni que hablar, pero porque no hay un apoyo educativo, no hay una materia, un docente que pueda aplicar eso, está totalmente, Bueno, ya cuando decimos que no hay una perspectiva de género en la parte educativa, ya está. (Entrevistada 4, 2023).

Este fragmento da cuenta de la necesidad urgente de transformar la cultura institucional de la educación, evidenciando la forma en que el sistema educativo perpetúa una lógica heteronormativa y binaria. En este sentido, la teoría de la reproducción cultural permite entender cómo estas instituciones legitiman determinadas visiones del mundo mientras invisibilizan otras.

6.1. Implicancias políticas del concepto «cultura» y su rol en la reproducción de la hegemonía

Para profundizar en las implicancias políticas de la cultura como concepto, resulta pertinente recurrir al trabajo de Susan Wright (1999) titulado *La politización de la cultura*. La autora propone un análisis histórico del concepto desde la antropología social, mostrando cómo la noción de cultura ha sido apropiada y redefinida por actores políticos. Si bien en sus orígenes la cultura fue entendida como el conjunto de saberes, creencias y prácticas compartidas por una sociedad, con el tiempo esta idea fue tensionada por posturas que la vinculan a las condiciones históricas y materiales de cada grupo social. Wright sostiene que, hacia finales del siglo XX, el término «cultura» fue incorporado por decisores políticos en distintos «campos» (Bourdieu, 1997) de la vida social con fines ideológicos (Wright, 1999, p. 1).

Esta apropiación política no es neutral: la autora señala que el concepto ha sido utilizado para justificar relaciones desiguales de poder, como sucedió durante el colonialismo, cuando se afirmaba la superioridad de la cultura occidental sobre otras. A pesar de los cambios contextuales

—como la globalización, el auge del feminismo, las migraciones y los procesos de hibridación cultural (Canclini, 2006)—, persisten formas de entender la cultura como homogénea, estática y esencialista. En contraposición, Wright (1999, p. 131) enfatiza que «las identidades culturales no son inherentes, definidas o estáticas: son dinámicas, fluidas y construidas situacionalmente».

Un ejemplo concreto que la autora analiza es el uso estratégico del lenguaje en los debates sobre la homosexualidad en la Gran Bretaña de los años 80. En ese contexto, los sectores conservadores resemantizaron la palabra «promover» —originalmente utilizada para visibilizar positivamente la homosexualidad— para asociarla con una amenaza moral, criminalizando su uso en la educación. Como resultado, «mediante la legislación estatal (...) los estereotipos negativos fueron apoyados, y las autoridades locales se volvieron reticentes respecto de hacer gastos en servicios o cuestiones para personas gay que pudieran ser interpretados como fuera de la ley» (Wright, 1999, p. 151).

Según Wright (1999, p. 132), este tipo de disputas simbólicas atraviesan tres momentos: el primero, cuando agentes con poder buscan instalar representaciones específicas del mundo que favorecen su ideología; el segundo, cuando esas representaciones se institucionalizan mediante políticas o leyes; y el tercero, cuando el concepto se naturaliza y se vuelve parte del sentido común. Ilustra este punto con el caso del término «flexible», que pasó de describir la reacción inmunológica al VIH a ser apropiado por el mercado laboral para referirse a trabajadores adaptables y multifuncionales.

Desde esta mirada, el concepto de cultura no es un mero descriptor neutral, sino una herramienta política que puede ser usada tanto para legitimar la dominación como para disputar sentidos. Esta tensión es evidente también en el lenguaje. La resistencia de ciertos docentes a nombrar a estudiantes trans por su nombre autopercebido da cuenta de una forma de violencia simbólica, según la define Bourdieu (1997): una violencia sutil, muchas veces inadvertida, que se basa en creencias socialmente interiorizadas y reproduce relaciones de dominación.

6.2. El rol del lenguaje y la relación naturaleza-cultura en identidades sexo-genéricas

La resistencia al cambio, a menudo arraigada en la falta de conocimiento y la resistencia a la diversidad de género, resalta la necesidad de un cambio cultural profundo en la educación, lo que se evidencia en la entrevista grupal a jóvenes trans. Este desajuste entre la normativa y su ejecución efectiva refleja un problema más amplio en relación con la falta

de una perspectiva de género y diversidad sexual que impregne los sistemas educativos.

Como se menciona en la entrevista grupal a jóvenes trans, algunos docentes muestran resistencia a utilizar el nombre preferido por estudiantes trans, lo que subraya la persistencia de normas culturales arraigadas en la educación. En este sentido, resulta fundamental problematizar el uso del lenguaje sexista que se entiende como una forma de violencia simbólica hacia las personas trans, lo que termina por perpetuar las desigualdades y la discriminación que ha sufrido históricamente esta población.

A través de palabras y expresiones, se emite un mensaje discriminatorio basado en el sexo binario, utilizando el masculino genérico y excluyendo la presencia y experiencia de las personas trans y otras identidades. Basándonos en el concepto de *violencia simbólica* de Bourdieu (1997), se entiende que esta forma de discriminación con base en el lenguaje es una representación de forma de violencia que opera de manera impuesta o voluntaria, consciente o inconsciente, y no siempre es percibida de forma clara. Se apoya en expectativas colectivas y creencias socialmente internalizadas, generando relaciones de dominación y sumisión en diferentes aspectos, como relaciones afectivas, de poder y carismáticas.

En cambio, el uso del lenguaje no sexista, de acuerdo con el *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista* de RAADH-Mercosur (2018, p. 6), corresponde a un tipo de lenguaje que apunta a revertir una situación discriminatoria, es un lenguaje que intenta revertir una situación discriminatoria, de desigualdad y dominación. Es este tipo de lenguaje que se entiende las políticas educativas deberían promover, tanto en su uso como en la formación de les funcionaries del sistema educativo, con el fin de promover un enfoque integral y a largo plazo para abordar la discriminación basada en el género en las aulas.

Otro de los elementos que resulta menester analizar para comprender la reproducción cultural en contexto educativo, particularmente en relación a las identidades sexo-genéricas disidentes, tiene que ver con la relación entre naturaleza y cultura a la hora de pensar estas identidades.

Para comprender integralmente cómo se desarrolla esta relación, resulta fundamental traer a colación una conversación entre Philippe Descola y Florencia Tola en *Qué es la naturaleza* (2018). Se destaca, por un lado, la claridad con la que Descola (2018) describe esta relación, así como aclarar que su análisis está particularmente basado en su estudio de campo en un pueblo indígena de la Amazonia, los achuar.

De hecho, parte de ese trabajo para explicar la relación especial y extremadamente estrecha que existe entre los achuar y la naturaleza, en tanto, todas sus prácticas cotidianas están permeadas por esta relación,

por ejemplo: en la planificación del día siguiente, y su relación con los sueños; en su comunicación con plantas y animales; en su concepción de todos los seres vivos como personas con alma, entre otras. ¿Dónde radica la importancia de esta particularidad?

En que habitualmente en ciencias sociales, se entiende a la sociedad, o a la cultura como opuesto a la naturaleza, en tanto transformación de la naturaleza en pos de la producción y reproducción de la vida. Sin embargo, el autor (2018) termina por comprender que esta oposición no resulta cierta para todas las culturas.

Ahora bien, en las denominadas *sociedades modernas* se produce un quiebre con la naturaleza. Siguiendo al teórico, los cientistas sociales han entendido a las sociedades como la forma de organización social de las personas, se habla desde una concepción eurocentrista-antropocentrista inherente al proceso de producción cultural que unió a las personas dentro de una sociedad en base a lógicas de poder institucionales. Instituciones que sirven para la reproducción de la hegemonía dominante, como lo es, sin lugar a dudas, la ciencia misma.

En este marco, el proceso de socialización de los individuos insertos en estas sociedades termina por invisibilizar las diferencias ontológicas. En otras palabras «la socialización va a cortar las vías de inferencia que no son estándar y que resultan extrañas en el marco cultural general de la sociedad en la que fuimos educados» (Descola, 2018, p. 40).

Se puede concluir entonces, que la relación entre naturaleza y cultura es producto directamente de la cultura que se esté estudiando, y deriva de la conexión entre los seres sociales y el entorno.

¿Qué relación existe entre naturaleza y cultura a la hora de pensar las identidades sexo-genéricas? Que la sexualidad es una construcción social y cultural, cuyas expresiones se desprenden del entorno y el contexto transitado por las personas que la manifiestan. La sexualidad en tanto construcción social es un dispositivo de control, diría Foucault (2011), que a través de las instituciones se reproduce.

Para esto, es necesario estar insertos en una sociedad con determinadas normas. Es particularmente en este tipo de sociedad, en el que priman las instituciones, el poder, en donde el ser humano destruye la naturaleza solo con el fin de acumulación de capital, en el que se establece una forma tradicional de vivir la sexualidad.

No es la misma sexualidad la vivida por los achuar, que la que vive la burguesía inglesa, que la vive la comunidad trans en Argentina, lo que resalta la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan las identidades sexo-genéricas. La resistencia y contrahegemonía del movimiento LGBTIQ+ y de la comunidad trans se manifiestan claramente al contrastar

las diversas formas de vivir la sexualidad en distintos contextos culturales y sociales.

Con el fin de pensar las identidades sexo-genéricas, se incorporarán los debates que aporta el texto *¿Qué es lo trans en la cultura popular trans?* por Álvarez Broz y Rodríguez (2014). El mismo comienza con un análisis de la situación personal de Florencia Trinidad, mujer trans que, habiendo transitado por todo el proceso institucional requerido para adecuarse a las normas de un sistema aún heteronormativo y patriarcal, continuaba siendo tratada como un varón y discriminada en los medios de comunicación. De este despliegue mediático, se desprende el entendimiento de la comunidad trans como una que desafía los límites de la sociedad tradicional, en tanto que rompe con una visión tradicional y hegemónica sobre la forma ideal de relacionarse entre las personas.

Asimismo, podría decirse que las personas de esta comunidad son parte de una *otredad* por lo que transitan una socialización no tradicional que les permite, de esta manera, comprender las emociones y a los otros seres no desde una perspectiva distinta, lejos de la superioridad masculina impuesta por las normas tradicionales.

Por este motivo es tan importante comprender la desigualdad con una perspectiva interseccional y, asimismo, dar cuenta de que así como los achuar, en tanto comunidad indígena, desafían el sistema capitalista en muchos sentidos y, así, las lógicas hegemónicas que operan, también lo realizan otros grupos humanos cuya similitud es ser discriminados por romper con la norma: en este caso, la comunidad trans del Uruguay.

En el marco de la construcción de la contrahegemonía del movimiento LGBTIQ+ y la comunidad trans, es esencial considerar la resistencia colectiva que desafía las estructuras de poder establecidas. La lucha por la igualdad y el reconocimiento implica la creación de narrativas alternativas que desmantelen las normas hegemónicas y promuevan la aceptación de la diversidad. La visibilidad, la educación y la promoción de políticas inclusivas son herramientas fundamentales en esta batalla contra la discriminación y la imposición de roles de género estereotipados. En este contexto, la comunidad trans desempeña un papel crucial al desafiar y transformar las narrativas hegemónicas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

Conclusiones

Se comprende que, para asegurar la inclusión educativa es imperativo garantizar el derecho de les estudiantes trans a una educación de calidad en igualdad de condiciones con el resto del alumnado. Sin embargo, se

destaca la falta de proyectos o políticas institucionales destinadas a asegurar esta inclusión.

Las voces y experiencias de jóvenes trans, como se revela en este estudio, se convierten en una plataforma para la promoción de derechos y la búsqueda de relaciones de equidad en la educación. Estos testimonios demuestran la importancia de garantizar el reconocimiento y el respeto de la identidad de género en el ámbito educativo.

A pesar de ciertos avances notables, como la implementación de baños inclusivos en algunos liceos centralizados y el respeto a la identidad de género tras los cambios de nombre y sexo registral, persisten desafíos significativos.

En primer lugar, estos desafíos se relacionan con una falta de una perspectiva de género y diversidad sexual que permee los sistemas educativos. Este déficit se refleja en la carencia de docentes y funcionarios de una perspectiva de género, tanto en la gestión de situaciones específicas como en la estructura de los programas educativos. Además, se resalta la ausencia crítica de asignación presupuestaria por parte del Estado para respaldar la efectiva inclusión educativa de las personas trans. Aunque la Ley Trans ha sido aprobada, la falta de políticas concretas y recursos asignados dificulta su implementación efectiva.

En segundo lugar, se reconoce que la transformación cultural necesaria para superar siglos de una cultura hetero-patriarcal y binaria es un proceso que requiere tiempo y un enfoque de políticas públicas integrales, no solo asignación presupuestaria.

Aunque la aprobación de la ley representa un avance importante, no garantiza la inclusión educativa por sí sola. La cultura y los estereotipos de género arraigados aún persisten y deben abordarse con estrategias a largo plazo para combatir la discriminación basada en el género.

El campo cultural, como se ilustra en este estudio, se convierte en un terreno de disputas en el que las personas trans desafían las normas y estereotipos de género impuestos por una sociedad heteronormativa. La cultura, en su amplio espectro, debe ser transformada para reflejar la diversidad de identidades de género y la inclusión real. La resistencia a este sistema, liderada por el movimiento trans y de diversidad sexual, destaca la necesidad de cambiar la cultura que subyace en la educación para lograr una inclusión genuina y significativa. Asimismo, es fundamental reconocer las intersecciones de género, clase y raíces étnico-raciales que impactan en la experiencia de las personas trans en la educación. La inclusión genuina debe abordar estas complejas dimensiones, teniendo en cuenta las desigualdades que enfrentan las personas trans en diferentes aspectos de sus vidas.

Estas reflexiones, derivadas de las experiencias y percepciones de las personas trans, resaltan la urgencia de ir más allá de la legislación y abordar los desafíos culturales y estructurales para lograr una educación verdaderamente inclusiva en Uruguay.

Es crucial establecer entornos educativos que sean seguros hacia todo el colectivo de la diversidad sexual, ya que se espera que el ámbito educativo sea un espacio democrático, teniendo en cuenta que es un derecho humano básico. Se entiende que sería beneficioso contar con mayores recursos a la educación pública, así como una mayor concientización social sobre la diversidad sexual, que permita generar estrategias hacia una educación pública e inclusiva de calidad. Algunos ejemplos podrían ser: modelos de referencia en las escuelas para las personas transgénero; implementación de un sistema de registro de incidentes de acoso y discriminación en los centros educativos, sumado al acompañamiento psicosocial de la víctima, y a un proceso de resocialización de la victimarie. Otro aspecto relevante es la capacitación de docentes en temas de género y diversidad, ya que estas cuestiones no se limitan a los talleres de educación sexual, sino que pueden surgir en cualquier área del centro educativo. Es fundamental que esta capacitación no sea responsabilidad exclusiva de un grupo específico de profesores.

En este sentido, resulta fundamental traer a colación la proclama de la Marcha de la Diversidad de 2023, puesto que refleja un compromiso firme con la lucha por los derechos, la igualdad y la justicia para la comunidad LGBTIQ+ en Uruguay. A lo largo de los años, esta comunidad ha logrado avances significativos en términos de derechos. Sin embargo, esta proclama también destaca las luchas continuas y los desafíos que la comunidad enfrenta, desde la discriminación y la violencia hasta la falta de acceso a la salud y la educación de calidad.

Se resalta de manera significativa la influencia de los movimientos sociales en Uruguay en la formulación de políticas públicas y en la promulgación de legislación que otorga reconocimiento a la identidad de la comunidad LGBTIQ+. De acuerdo con la proclama:

No olvidamos que fuimos nosotros, el movimiento social organizado, el que impulsó la ley de unión concubinaria en 2008, la ley de adopción y la ley de identidad de género en 2009, la de interrupción voluntaria del embarazo en 2012, el matrimonio igualitario, la ley de reproducción asistida, así como la regulación del consumo cannábico en 2013, la ley integral de violencia basada en género y la ley integral para personas trans en 2018. Como fuimos protagonistas de los cambios, fuimos, somos y seremos quienes siempre velarán por la efectiva expansión de derechos. ¿Acaso creen que nos vamos a olvidar de dónde venimos? Y si algo siempre supimos y con el pasar del tiempo solo lo

hemos confirmado: ¡LAS LEYES SON NECESARIAS, PERO NO SUFICIENTES! (Marcha de la Diversidad, 2023).

La conclusión que podemos extraer de esta proclama es que, si bien se han logrado avances importantes, aún queda mucho trabajo por hacer. La lucha por la diversidad sexual y los derechos humanos no se detiene. Esta proclama nos recuerda que es esencial continuar organizándonos y alzando la voz para abogar por un cambio real y duradero. Además, subraya la importancia de la solidaridad y la resistencia en la búsqueda de un Uruguay más igualitario y justo para todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

En resumen, esta investigación destaca la necesidad apremiante de abordar desafíos culturales y estructurales para lograr una educación verdaderamente inclusiva en Montevideo, Uruguay. La transformación cultural y la inclusión de las personas trans requieren un enfoque interseccional a largo plazo que va más allá de la legislación. Esto implica no solo asignar recursos adecuados, sino también fomentar la conciencia social sobre la diversidad sexual y promover un entorno educativo seguro. La capacitación de docentes y la implementación de medidas concretas, como modelos de referencia y sistemas de registro de incidentes, son pasos cruciales para avanzar hacia una educación pública inclusiva de calidad. Se reconoce que aún queda mucho por trabajar, pero la voz y las experiencias de estudiantes trans, como las que se han compartido en este estudio, guían el camino hacia una educación más igualitaria y respetuosa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Broz, A., y Rodríguez, M. (2014). ¿Qué es lo trans en la cultura popular trans? *Revista Question*, 1(44), 146–157. Universidad Nacional de La Plata.
- ANEP. (s.f.-a) *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP. (s.f.-b). *Dispositivos de apoyo, iniciativas, programas y proyectos*. Recuperado de: <https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos>
- Baráibar, Ximena. (2022). *Pobreza, trabajo y asistencia bajo el Gobierno multicolor en Uruguay*. Mundos Plurales – Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública. Recuperado de: <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/5325>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas (sobre la teoría de la acción)*. Anagrama.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas* (sobre la teoría de la acción)
- Claramunt, A., Machado, G. y Rocco, B. (2018). Recrear lo colectivo: Trabajo Social, estrategias de intervención y sus componentes ético-políticos. *Fronteras*, (11), 115-124. www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20002/1/RF_Claramunt_2018n11.pdf
- Descola, P., y Tola, F. (2018). *Qué es la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. España: Editorial Planeta S.A.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975–1976* (D. Macey, Trans.). Picador.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gramsci, A. (2004). *Socialismo y cultura*. Siglo XXI.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th Anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation.
- Lukomnik, J. (2013). *La identidad de género en las políticas sociales. Informe de monitoreo de las políticas de inclusión para población trans*. Mides. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1823.pdf>
- Mides. (2017). Censo nacional de personas trans sociodemográfico. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1969.pdf>
- Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. (2018). *Efemérides y símbolos de diversidad sexual* (E. Otero Torres y D. L. Borisonik, coords.). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/s2d2.libro_efemeride_web.pdf
- RAADH, Mercosur. (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*.
- Wright, S. (1999). La politización de la cultura. En M. Bovin, A. Rosato y V. Arribas. *Constructores de Otridad*. Edeuba: Buenos Aires.

- Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. En *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. Mides. https://www.researchgate.net/publication/304014135_Educacion_y_personas_trans_en_Uruguay_Insumos_para_repensar_las_politicas_publicas
- Sempol, D. (2012). *Políticas públicas y diversidad sexual*. Mides. https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/20120/1/librillo_07.pdf
- Sempol, D. (2021). La diversidad en debate. Movimiento LGTBQ uruguayo y algunas tensiones de su realineamiento del marco interpretativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 321-342. www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28746/1/343-2213-1-PB.pdf
- Uribe Gómez, M. (2018). Ciclos políticos y políticas sociales en América Latina en el Siglo XXI. *Forum*, (13).
- IMPO (2009). Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Recuperada de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- IMPO (2018). Ley N° 19.684. Ley Integral para personas trans. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>