



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

La diversidad genérica en la infancia: una mirada
hacia las políticas educativas en Uruguay y el rol
del trabajo social

Hernán Nicolas Beltrame Gómez

Tutora: Cecilia Rocha-Carpiuc

2025

Contenido

Contenido	1
1. Introducción	2
1.1 Objetivos	3
1.2 Objetivos Específicos:	3
2. Estrategia De Investigación	4
2.1 Abordaje y Fuentes de Información	4
2.2 Dimensiones De Análisis	5
3. Estado Del Arte	7
3.1 El Problema Público: Violencia Y Discriminación Que Sufren Las Disidencias En Los Centros Educativos	7
3.2 Perspectiva De Género Y Diversidad Sexual En Políticas Educativas	12
3.3 Trabajo Social Y Población Trans	14
4. Orientaciones Teórico-Metodológicas	17
4.1 Identidad, Sexo Y Género.	18
4.2 Nociones Básicas Sobre Políticas Públicas	21
5. Marco Contextual	22
5.1 Normativa Internacional	22
5.2 Marco Interpretativo En Uruguay	23
5.3 Proceso Histórico Y Normativa Nacional	24
5.4 Políticas Con Enfoque De Género Y Diversidad Sexual	27
6. Política A Analizar: Descripción Del Programa Escuelas Disfrutables	29
6.1 Antecedentes Y Contexto De La Creación Del Programa	29
6.2 Estructura Y Funcionamiento De PED	31
6.3. Análisis De PED Desde Una Perspectiva De Derechos Humanos	33
7. Reflexiones Finales	38
Bibliografía	40

1. Introducción

El presente trabajo corresponde a la monografía de grado de la Licenciatura de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El tema de estudio elegido es el diseño e implementación de la perspectiva de derechos humanos en las políticas públicas educativas, específicamente, lo referido a diversidad genérico-sexual. Este trabajo analizará más concretamente el Programa de Escuelas Disfrutables (PED) de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), que se desarrolla desde el año 2008 en Uruguay, y actualmente llega a las escuelas públicas de todo el país. El programa tiene como objetivo “Generar intervenciones integrales que mejoren el clima institucional de las escuelas para propiciar una mejora en la calidad educativa” (MIDES, 2021). En su implementación participan trabajadores/as sociales y psicólogos/as.

El Estado uruguayo se compromete a garantizar el acceso universal a la educación, mediante políticas educativas que desarrollen una perspectiva de derechos humanos. (Uruguay, 2009). Sin embargo, las personas trans presentan bajos logros académicos, así como dificultades para la permanencia y el tránsito en el sistema educativo, generan menos vínculos sociales en los centros de estudio y mayor presencia de factores de depresión, en comparación al resto de la población (Techera. 2017; Rocha et al., 2022). Uno de los factores que influyen en esto, son las situaciones de violencia y discriminación que sufren en las instituciones educativas (Rocha, 2014). La literatura disponible se enfoca en menor medida en lo que sucede en cuanto a las infancias, pese a que es esperable que niños y niñas que presentan discrepancia entre su expresión de género y el sexo asignado al nacer también afronten dificultades en su trayectoria educativa (Techera, 2017).

En tal sentido, se hace necesario analizar las políticas existentes a fin de identificar en qué medida están cumpliendo con las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación a este grupo y en qué aspectos todavía presentan limitaciones en este sentido. En este trabajo se pone foco en el análisis del PED en particular, que hasta el momento no ha sido estudiado desde este enfoque. Entendemos que la inclusión de una perspectiva de derechos humanos que desnaturalice y problematice los roles de género y la visión heteronormativa y lleve adelante acciones que busquen revertir esta situación, significa

un aporte al tránsito y permanencia de quienes presentan diferencias entre su expresión de género y el sexo asignado al nacer, en los centros de estudios.

En esta monografía interesa entender cómo es la incorporación de parte del PED de una perspectiva de género y diversidad sexual, si la incorporan y a través de qué estrategias de intervención. Algunas preguntas sobre las que reflexionamos son:

¿Cuál es el marco interpretativo que aplica el PED sobre la diversidad genérica en la infancia? ¿Se tienen en cuenta cómo afectan las diferencias de género en las distintas situaciones y problemáticas en las que interviene el PED? ¿Los y las profesionales de trabajo social que integran los equipos, consideran que la violencia y discriminación basada en género (incluyendo la identidad de género trans) en los centros de estudio ameritan un abordaje? En caso afirmativo, ¿de qué tipo? ¿Las intervenciones del PED se adecuan a las normativas internacionales y nacionales vigentes sobre la temática de educación, discriminación y violencias basada en género y diversidad sexual? ¿Cuáles serían las estrategias más adecuadas qué deberían desplegarse ante estos episodios?

1.1 Objetivos

El objetivo general de la monografía es analizar cómo se abordan las situaciones de violencia y discriminación que sufren niños y niñas que presentan discrepancia entre su identidad de género y el sexo asignado al nacer en la escuela pública de uruguaya partir del estudio del Programa Escuelas Disfrutables.

1.2 Objetivos Específicos:

- Conocer cuál es el marco interpretativo que desarrolla el PED sobre la diversidad genérica infantil.
- Identificar la valoración que se hace en el PED sobre la formación de sus trabajadores sociales en género y diversidad sexual.
- Describir las estrategias de intervención que se despliegan en el marco del programa para atender situaciones de violencia y discriminación basada en género.
- Problematizar dichas estrategias y el marco interpretativo sobre diversidad genérica infantil del PED, desde una perspectiva de derechos humanos.
- Recomendar estrategias de intervención y acciones puntuales que, desde una perspectiva de derechos humanos, significarían un aporte a fomentar espacios libres de violencia y discriminación, asociado a la diversidad genérica en la infancia.

Para cumplir con estos objetivos, nos basamos en dos fuentes de información: fuentes secundarias (antecedentes de investigación sobre la temática) y primarias (en concreto, fuentes documentales, documentos sustantivos que refieren al diseño y la implementación del programa).¹

La monografía pretende generar una contribución a la producción académica sobre la situación de violencia y discriminación que sufren en la infancia, quienes presentan una identidad de género distinta al sexo asignado al nacer, con foco en las políticas que pueden abordarlas. En concreto, se busca brindar una aproximación al análisis de una política todavía no estudiada que podría tener relevancia desde este enfoque: el PED. En cuanto al trabajo social, esta monografía busca hacer una aportación al análisis y planificación en el área de la intervención con situaciones de diversidad genérica en la infancia, en el marco de las políticas públicas educativas en general y del PED en particular.

La pertinencia social de este trabajo está dada por significar un aporte a la visibilidad de una problemática que afecta a uno de los colectivos más postergados de la sociedad. Resulta necesario contar con análisis de las políticas existentes para ofrecer recomendaciones que puedan ser de utilidad para su reformulación y ajuste para los decisores.

2. Estrategia De Investigación

2.1 Abordaje y Fuentes de Información

Se propone un trabajo cualitativo, de carácter exploratorio, ya que se plantea investigar sobre una temática que ha sido poco tratada desde el trabajo social y desde otras ciencias sociales en Uruguay; la literatura establece que esta estrategia es adecuada para el abordaje de fenómenos poco examinados (Batthyány y Cabrera, 2011).

El trabajo, por un lado, se nutre de fuentes secundarias, en especial antecedentes de investigación sobre la temática. Por otro lado, revisa fuentes documentales, en concreto, estudia el contenido de las páginas web institucionales que describen el programa de interés, así como los protocolos y mapas de ruta en los que PED haya participado en la elaboración o en el marco de los cuales se solicite la intervención de sus equipos.

¹ Se pretendía que el trabajo incluyera como fuente de información entrevista con integrantes del PED o algún referente calificado de trabajo social que participe del programa para triangular los datos. Para ello, se realizó solicitud formal correspondiente. Sin embargo, al momento de presentar este trabajo, no se ha recibido respuesta (posiblemente debido a la coincidencia temporal con la transición de gobierno).

2.2 Dimensiones De Análisis

A partir de dichas fuentes, se procederá al análisis desde una perspectiva de derechos humanos del abordaje del PED ante las situaciones de violencia y discriminación que sufren estudiantes de las escuelas públicas de Uruguay que presentan discrepancia entre su identidad de género y el sexo asignado al nacer. Dicha tarea se realizará con base en cuatro dimensiones de análisis:

1. La primera se centra en el marco interpretativo con el que el programa aborda la temática, género, diversidad sexual y, más específicamente, la disidencia genérica en las infancias y las infancias trans: ¿cómo se las considera? ¿Bajo una mirada patologizante o desde una perspectiva de derechos?
2. La segunda analiza el diseño del programa, por un lado, identificando si considera a los sujetos como idénticos o tiene en cuenta las situaciones específicas que afectan a algunos subgrupos que surgen por motivos del género o la orientación sexual. Por otro lado, se busca identificar si el programa se ajusta o no (en sus directrices, protocolos, instrumentos de actuación, etc.) a lo establecido en la normativa de referencia sobre educación, derechos humanos, género y diversidad sexual en Uruguay, así como en el marco internacional.
3. La tercera dimensión se enfoca en examinar el aspecto referido a los actores que participan en la política; en particular, interesa indagar la formación en orientación sexual e identidad de género y derechos humanos que tienen los profesionales que integran el programa, por ejemplo: ¿se valora este aspecto en los llamados a trabajadores sociales del programa? ¿Se propone la presencia de actores específicos vinculados a la temática como parte de los equipos? ¿Se capacitan a los equipos que implementan el PED en estos temas? ¿Se articula con otros actores que se especialicen en la temática?
4. Una cuarta dimensión a analizar es si el programa efectúa acciones e intervenciones orientadas a la promoción de derechos de las infancias en cuanto a su orientación sexual e identidad de género, así como el tipo de estrategias de intervención que se proponen ante situaciones de violencia y discriminación.

Para seleccionar los documentos a analizar, se tomó en cuenta la información disponible sobre el PED en distintas fuentes, tales como las webs oficiales sobre la política, los protocolos y proyectos de acciones institucionales que incluyen la intervención de

equipos del PED, y los llamados públicos a licenciados en trabajo social para integrar los equipos de PED. El siguiente cuadro sistematiza los principales documentos examinados:

Nombre	Institución	URL	Año
Escuelas Disfrutables	ANEP	://pcentrales.anep.edu.uy/node/132 consultada 10/2024	S/F
Escuelas Disfrutables	DGEIP	https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/ consultada 8/2024	S/F
Programa Escuelas Disfrutables	Escuelas Disfrutables Colonia	https://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/ consultado 10/2024	2012
Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial	DGEIP	https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf	2014
Protocolo de prevención de ausentismo	Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)	https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/es_cuelasdisfrutables/Protocolo_de_Ausentismo_del_CEIP.pdf	2016
Protocolo de intervención para el seguimiento de los alumnos de 1er. año enmarcado en el Proyecto de Primer Ciclo Escolar	DGEIP	https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/es_cuelasdisfrutables/Propuesta_de_protocolo_de_aten.pdf	2017
Escuelas Disfrutables	MIDES	https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8838 consultado 10/2024	2021
Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria	ANEP	https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/convivencia-protocolos-mapas-ruta/Protocolos/Mapa%20de%20ruta%202024%20Primaria%20.pdf	2021
Guía de Promoción de Salud y Prevención de Conductas Suicidas: Orientaciones para las instituciones educativas	ANEP	https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/enero/230127/Gui%CC%81a%20de%20la%20ANEP%20Prevencio%CC%81n%20del%20Suicidio%202023%20v4.pdf	2023
Mapa de ruta para el abordaje en el sistema educativo de las situaciones de embarazo en niñas y adolescentes	ANEP	https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2024/noticias/junio/240605/Mapa%20de%20ruta%20-%20embarazo.pdf	2023
Llamado a licenciados en trabajo social para integrar equipos de escuelas disfrutables	DGEIP - ANEP	https://www.dgeip.edu.uy/documentos/llamados/nodocentes/2023/23010071/Circular62_23_23010071.pdf	2023
Llamado para cumplir funciones de coordinador del programa "escuelas disfrutables"	ANEP	https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/tematica/6218/LlamadoEscuelasDisfrutables.pdf	2024

3. Estado Del Arte

En esta sección se repasará la bibliografía existente sobre los temas relacionados con el objeto de estudio de este trabajo.

Los textos seleccionados nos aportan sobre qué implica incorporar una perspectiva de derechos humanos y los enfoques de género y diversidad en la política pública y más específicamente en las políticas educativas. Además, analizan cómo las instituciones educativas reproducen los roles de género establecidos y cómo esto afecta a quienes no se identifican entre esos parámetros. Asimismo, distintos estudios relatan los tipos de violencias y discriminación que viven en las instituciones educativas, quienes manifiestan una identidad de género diferente al sexo asignado al nacer y las estrategias que despliegan como defensa.

En cuanto a los aportes del trabajo social, se presentan, por un lado, las investigaciones que se realizaron en nuestro país sobre la población trans y, por otro lado, aquellos trabajos que analizan el rol del trabajo social en el PED.

3.1 El Problema Público: Violencia Y Discriminación Que Sufren Las Disidencias En Los Centros Educativos

Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras (2018), en un trabajo desarrollado en la ciudad de México, proponen: “Problematizamos, desde las epistemologías Transfeministas y la ecología queer, algunos de los presupuestos que se han usado para invalidar la autoridad epistémica de los menores de edad, decretando así la inauténticidad de experiencias trans evanescentes” (p. 1). Manifiestan que la perspectiva de derechos en las instituciones educativas implica que se posibilite la libre expresión y manifestación de todas las identidades genéricas y orientaciones sexuales, sin ningún tipo de discriminación. En los casos de las infancias trans, se deben evitar las lógicas patologizantes, correspondiendo priorizar “el derecho al libre desarrollo de la personalidad del menor, el derecho a su identidad, el derecho a la integralidad de sus derechos y el derecho al interés superior del menor” (p. 4).

En el año 2016 se realizó el primer Censo Nacional de Personas Trans por parte del MIDES y con los resultados presentados en 2017 se pusieron cifras a la desigualdad y los obstáculos que sufre este colectivo en Uruguay en distintas dimensiones.

El análisis de los datos específicos sobre educación marca que el 36.8 % de las personas encuestadas presentan primaria completa o menos como máximo nivel educativo alcanzado y, si tenemos en cuenta la edad de los y las encuestadas, a medida que aumentan los años, en general disminuye los logros educativos. (Techera, 2017)

Unos de los factores que parece influir en el desempeño educativo de las personas trans es la temprana salida del hogar de origen. Entre las personas encuestadas que fueron expulsadas antes de los 12 años, el 55.1 % tiene primaria completa o menos como máximo nivel educativo alcanzado, mientras que si tomamos quienes salieron de su hogar entre los 15 y 17 años, el porcentaje disminuye al 33.8 % (aunque sigue siendo bien superior al promedio de la población general). Como señala el informe, este desempeño a su vez tiene “consecuencias en la inserción y permanencia en el mercado de trabajo” (Techera, 2017, p. 10).

El informe también arroja que las personas trans presentan una temprana desvinculación del sistema educativo, siendo el promedio de 15.7 años de edad al momento de dejar los

estudios. Se marca a la discriminación que sufre esta población en los centros de estudios, como un factor determinante determinantes en esta realidad.

El 47,5% de las personas censadas declaran haber sido discriminadas en la escuela, esto se da en un 45,2% de los de varones trans y un 47,8% para las mujeres trans. De las personas que declaran haber sido discriminadas en la escuela, el 32,1% alcanzó como máximo nivel educativo primaria, y un 35,8% educación media básica, por lo que estas situaciones son un obstáculo para la continuación de estudios (Techera, 2017, p. 17).

Esto también trae aparejadas consecuencias en cuanto a los niveles de estudio alcanzados y a la inserción en el mercado de trabajo. (Techera, 2017)

El estudio, Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay. desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de año 2022. Mostró que los estudiantes identificados como LGTB+, que sufrieron discriminación o violencias, muestran, en promedio, mayores obstáculos en varios de los aspectos estudiados. Uno de ellos es el nivel de involucramiento con el centro de estudio y sus actividades, donde presentan un nivel más bajo que el promedio; también mostraron menores niveles de relacionamiento social, estudiado a través del número de amigos y la capacidad para conformar grupos de trabajo. Los estudiantes LGTB+, además, presentan niveles más altos de ausentismo, así como mayores síntomas de depresión y baja autoestima (Rocha et al., 2022). Como señala el informe:

Los estudiantes de los grupos focales LGBT+ coincidieron en señalar que la discriminación que viven en el ámbito escolar afecta su calidad de vida, y además les genera malestar emocional y psicológico [...] se encontraron manifestaciones relacionadas con tener que decidir entre continuar con la trayectoria educativa o vivir su identidad de género/orientación sexual abiertamente (p. 45)

En lo que se refiere a cómo influyen las instituciones educativas en la perpetuación de los ideales de género, Schenck (2013) explora “las representaciones en torno a género y sexualidad en primera infancia en el marco del Plan CAIF²” (p. 24). Para ello, la autora retoma los aportes de Judith Butler en cuanto que las instituciones educativas sostienen y reproducen el esquema “heteronormativo”, reforzando y legitimando la relación entre el

² Política pública intersectorial de alianza entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas desde la concepción a los tres años a través de los Centros de Atención Integral a la Infancia y las Familias.

sexo e identidad de género y la heterosexualidad, a través de valorar positivamente y reproducir algunas prácticas de los individuos, reprobando y castigando otras. Un ejemplo de ello es la organización institucional y la manera de separar por género a los alumnos y alumnas en distintas actividades de la rutina, como el uso de los baños, la educación física y los uniformes. Esto promueve en los individuos un aprendizaje de modelos rígidos de género y sexualidad, que se contraponen a las diversas formas que existen en la sociedad (Schenck, 2013).

La legitimación de las diversidades genéricas es contraria a las diferentes formas de discriminación en los centros educativos y permite sostener un tránsito más amigable por las instituciones. El rechazo, las burlas, la falta de reconocimiento, son algunos de los mecanismos expulsivos de las identidades no heteroconformes de los centros de enseñanza, y uno de los factores que repercuten en las diferencias existentes entre la población trans y el resto de la sociedad, que fue constatada en los estudios previos (Techera, 2017).

Estudios previos confirman que las instituciones educativas, tanto como las familias, son las principales fuentes de discriminación y violencia que generan sufrimiento en las infancias y adolescencias no heteroconformes (Labus, 2013; Rocha, 2014).

Labus (2013) estudia la construcción de la identidad trans desde la percepción del estigma en Uruguay. Allí plantea que para las infancias que presentan expresiones de género diferentes al sexo asignado al nacer, “La etapa escolar es relatada como un periodo transitado en solitario, donde las amistades y vínculos establecidos son sumamente escasos” (p. 33).

La violencia y discriminación basadas en la homo-lesbo-transfobia, que viven los y las estudiantes en centros educativos, adquiere múltiples expresiones, tales como las agresiones físicas, verbales, psicológicas y la marginación. Esta violencia y discriminación proviene tanto de otros y otras estudiantes, como de docentes, funcionarios/as y autoridades (Rocha, 2014).

También hay otras formas que son más difíciles de determinar, porque son menos visibles, como la violencia institucional, que ha sido definida como:

momentos, lugares y normas que asumen la binariedad genérica de los sujetos y organizan el funcionamiento de los centros con base en la misma, enfrentando a quienes no se reconocen en ella a situaciones de estrés, incertidumbre, ansiedad,

preocupación, incomodidad y riesgo en el desplazamiento cotidiano en estos espacios (Rocha, 2014, p. 47).

En este sentido, Rocha (2015a), en su estudio sobre la violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay, resalta algunos de los estresores más significativos. La diferenciación de los baños para hombres y mujeres, a las personas que se identifican con un género distinto al sexo asignado al nacer les genera mucha incomodidad, pues deben compartir espacios colectivos asociados a la intimidad o donde puede haber cierta exposición del cuerpo en ámbitos donde no se sienten reconocidos o pueden ser expuestos a discriminación y violencia. Esto ocurre de forma similar con la división por sexo de las habitaciones en los campamentos escolares y los vestuarios de las instalaciones deportivas.

Otra situación que se marca como fuente de malestar para estudiantes no heteroconformes son las clases de Educación Física,

asignatura que se estructura fuertemente en clave de diferencia genérica en relación con el tipo de ejercicios a realizar, la cantidad de esfuerzo que se exige a hombres o mujeres y el lugar que ocupa cada grupo en las instalaciones deportivas (Rocha, 2015b, p. 56).

Estos escenarios se configuran como una gran fuente de estrés para estudiantes que no se ajustan a la binariedad, ya que les exige un estado de alerta permanentes en sus rutinas; en ocasiones, ellos/as no logran expresar lo que les pasa y no reciben contención o empatía por parte de los y las docentes, quienes a veces los excluyen, los ignoran, o sencillamente no saben cómo actuar ante estas situaciones. Esto puede traerle consecuencias significativas a quienes se vean afectados en cuanto a su rendimiento escolar, ya que puede ocasionar reiteradas inasistencias o que no participen de cierta propuesta, lo que a su vez se puede considerar como una “mala conducta” o repercutir en sus evaluaciones (Rocha, 2015b).

Por último, el estudio de Rocha (2015a) marca la problemática que enfrentan quienes no se sienten identificados con el sexo asignado al nacer refiere al nombre con el que han sido inscritos, puesto que la regla marca que se utilice el nombre de la cédula, por ejemplo, cuando se controla la asistencia, pero antes el cambio de identidad no estaba permitido, o a veces es respetado. Ese momento genera mucha ansiedad para quienes no se sienten cómodos con el nombre que fueron inscriptos/as y más en quienes su aspecto físico y expresiones de género no se condicen con el género del nombre registral (Rocha, 2015b).

Respecto a las estrategias de protección y defensa que desarrollan las personas que han vivido estos tipos de violencia y discriminación en los centros educativos, Rocha (2015a) observa la incapacidad de los adultos y adultas referentes de las instituciones para brindar contención, protección y algún tipo de solución al problema; en el mejor de los casos, se identifica que los intentos de intervenir el problema no fueron fructíferos o no lograron comprender a los estudiantes; en otros casos, la situación le resultó indiferente al adulto/a referente o incluso sancionaron a quienes estaban siendo discriminados o violentados. En el peor de los casos, eran los propios adultos y adultas quienes ejercían algún tipo de discriminación o violencia. Esto ocasiona que los y las estudiantes con disidencia genérica optaran por desarrollar tácticas de defensa o evitamiento de la violencia y la discriminación individuales y solitarias.

El primer tipo de estrategia de este tipo desplegado son las de autoaislamiento: intentar no hablar con nadie, pasar lo más desapercibida/o posible, evitar las agresiones y a los y las agresoras, no transitar por lugares considerados “peligrosos” como los baños o el patio del recreo, o ser la primera persona en llegar y la última en irse de la clase. Este tipo de estrategias va aislando a las personas y hace que construya escasos vínculos sociales en el ámbito educativo (Rocha, 2015b).

Otro mecanismo de defensa al que se hace alusión en el trabajo de Rocha (2015a) es responder a las situaciones de discriminación y violencia con más violencia. En la educación primaria se destaca sobre todo como una actitud de quienes se identifican con el género masculino (trans masculinos), con la finalidad de hacerse respetar. Sin embargo, esta estrategia se agota a medida que van creciendo, ya que se enfrentan a agresiones graves y además comprenden que esa actitud los aleja aún más de sus compañeros y compañeras (Rocha, 2015a).

Una actitud contraria a la anterior es intentar pasar desapercibido/a, no llamar la atención, gestionar la apariencia: en palabras de Rocha (2015a). “En su versión extrema, supone desempeñarse genérica y sexualmente acorde a lo que los demás esperan, es decir, «reprimirse» y no resistir las obsesiones de estabilización identitaria circundantes” (Rocha, 2015a, p. 67).

La última estrategia a la cual se hace referencia refiere a maximizar el rendimiento educativo. Esto tiene varios aspectos positivos, en primer lugar, conservar los mismos compañeros a lo largo de los años, sobre todo cuando se logró generar algún grado de aceptación o tolerancia. Segundo, evitar darles excusas a las personas adultas para que los y las increpen y que las buenas calificaciones sean un factor que les ayude a generar

aceptación. Por último, terminar en el menor tiempo posible el ciclo educativo (Rocha, 2015a).

3.2 Perspectiva De Género Y Diversidad Sexual En Políticas Educativas

A continuación, presentaremos ejemplos de trabajos que analizan la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual en las políticas educativas en Uruguay y algunas de las conclusiones a las que arribaron.

Gardis Mabel Hernández Tabeira (2022), Utiliza como metodología, el análisis de documentos y entrevistas a referentes calificados/as.

La autora no incluye en su trabajo menciones específicas al PED.

Marca que en el periodo de tiempo que va desde el año 2005 hasta el año 2018, “hubo intenciones expresas de promover la inclusión de diversidad sexual desde las políticas públicas educativas, con diferente intensidad e interés en la elaboración y/o ejecución-implementación de las mismas” (Hernández Tabeira, 2022, p. 64)

Sin embargo, con el cambio de gobierno del año 2020, se da un cambio en las orientaciones de políticas educativas propuestas para el periodo 2020 – 2024.

La evaluación de documentos evidencia que las directrices relativas a la educación sexual, en ese periodo, únicamente se encuentran especificadas en la Dirección de Derechos Humanos. En ese lugar se establecen directrices y metas relacionadas con la violencia de género y sexualidad en lo que respecta a la prevención de embarazos durante la adolescencia. No se incorporan líneas de acción para abordar la diversidad sexual. (Hernández Tabeira, 2022)

El texto también plantea que en este último periodo existió retroceso en cuanto a educación sexual en general y diversidad sexual en particular, mostrando poca apertura y sensibilidad para incorporar estos temas y que eso se debió a decisiones estrictamente políticas (Hernández Tabeira, 2022).

Otro estudio que analiza la incorporación de la perspectiva de género en una política educativa es Marcela Schenck, en el trabajo denominado “Entre lo explícito y lo silenciado: Un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF” del 2013. Se trata de una investigación cualitativa que contempló dos niveles de análisis, el macro y el micro, mediante distintas técnicas, como observación participante y entrevistas en profundidad. Algunas de las conclusiones que arribó fueron las siguientes:

A nivel macro, si bien ha habido un esfuerzo por incorporar el enfoque de género dentro del Plan CAIF –generándose por ejemplo instancias de formación

puntuales y guías específicas que abordan la inclusión de esta perspectiva dentro del Plan–, en la práctica de los centros se observó que existen dificultades para visualizar a qué se apuntaba concretamente. (Schenck, 2013, p. 47)

La autora plantea la importancia de que exista una formación continua de los educadores en cuanto a género y diversidad sexual, específicamente relacionada con la educación sexual en la primera infancia. No obstante, sobre todo, remarca la importancia de que esos insumos teóricos se vean reflejados en estrategias específicas que en el día a día problematizan las prácticas heteronormativas y la construcción binaria de los cuerpos que perpetúa un tratamiento discriminatorio de las diferencias (Schenck, 2013).

En esta misma línea de investigación, Cecilia Rocha en 2013 presentó “Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro”: Centros Educativos Abiertos”, donde evalúa la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en ese programa socio-educativo.

La autora plantea que el programa contaba con la incorporación de la perspectiva de diversidad sexual en sus documentos base de diseño, pero qué la característica diferencial del programa, como la ambigüedad geográfica e institucional, les permitió a los equipos evadir el abordaje de las temáticas de sexualidad y particularmente de la diversidad sexual, incluso en los casos en los que surgía espontáneamente (Rocha, 2013).

En definitiva, los trabajos de Rocha (2013) y Schenck, (2013) coinciden en señalar que no es suficiente con la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual en los documentos y propósitos de la política, puesto que esto se puede transformar en algo ceremonial o incluido solo a efectos de adecuarse a lo políticamente correcto, pero sin que tenga repercusiones concretas en la implementación del programa y, por tanto, en la resolución del problema público a atender. En este sentido, destacan que es necesaria tanto una clarificación de lo que los conceptos que allí se incluyen implican (Schenck, 2013) así como avanzar hacia medidas concretas que efectivicen su inclusión a nivel de la implementación de las políticas (Rocha, 2013, p. 94).

3.3 Trabajo Social Y Población Trans

En cuanto al trabajo social, la búsqueda de bibliografía, está separado en dos grupos. El primero refiere a investigaciones que tienen a las personas trans como población objetivo y el segundo a aquellas que analizan el rol del trabajo social en el PED. En el primero de los casos se puede identificar al acceso a la ciudadanía como ejes en torno al cual giran las monografías de trabajo social sobre la población trans en Uruguay.

En algunos casos se lleva a cabo un análisis general, tales como en Calvo Núñez (2010), Galvalisi (2015) y Moreira Laurino (2019). En otros casos, se pone el foco en aspectos puntuales, como el alcance y las consecuencias que ha tenido la legislación que busca reconocerle derechos a la población trans en Uruguay. Ellos son Altez Gutiérrez (2022), Hernández López (2020), Luna Addiego (2017) y Mauros (2017). La inclusión en el mundo del trabajo de las personas trans es estudiado por Fernández Chaves Altez (2017) y Gularde (2020). El acceso a la educación, Speranza (2014). También aparecen analizados otros aspectos, como el uso del espacio público, Pazos (2019). Cabe señalar que esta clasificación es meramente ilustrativa, ya que los trabajos citados suelen abarcar más de un área de la vida de las personas.

Hay algunos temas que aparecen de forma recurrente: en las investigaciones de trabajo social sobre las poblaciones trans, la discriminación, la desigualdad y la exclusión que padecen estas en las distintas instituciones, son aspectos que se repiten. También en la mayoría de los trabajos se señalan los avances en cuanto a reconocimiento de derechos y promoción de equidad a través de la legislación, que se ha vivido en el Uruguay en las primeras décadas de este siglo, con la incidencia que pudieron tener en este tema los movimientos sociales y los distintos gobiernos del Frente Amplio.

Consideramos importante retomar uno de estos estudios hechos desde el trabajo social con foco en lo educativo, el de José María Speranza, “Educando cuerpos: análisis sobre violencia por orientación sexual e identidad de género en la educación” (2014). Ya que su investigación relaciona a la población trans, educación e intervención de trabajo social. El autor se plantea como objetivo de su trabajo “debatir e interpelar las opiniones y discursos del equipo de dirección, docentes y profesionales frente a las distintas manifestaciones de violencia y discriminación hacia y entre estudiantes por su orientación sexual y/o identidad de género” (Speranza, 2014, p. 1). Speranza lleva a cabo su investigación en el Liceo N° 1 de Solymar.

Expone que la mayoría de los y las docentes y adscriptos/as entrevistados/as reconocieron haber sido testigos de discriminación, burlas e insultos por orientación sexual e identidad de género de los/as estudiantes. Por su parte, la subdirectora y la directora desconocen que estos hechos ocurran. Si bien gran parte del personal adulto, que trabaja en el liceo, excepto la directora, reconoce e identifica situaciones de violencia y discriminación por orientación sexual o identidad de género, no surge del discurso de las personas entrevistadas que se lleven adelante acciones en contra de este tipo de violencia o que busquen prevenirlas (Speranza, 2014).

En las conclusiones el autor plantea que, de las entrevistas realizadas a referentes adultos de los centros educativos, estos no manifiestan la necesidad de incorporar la intervención del trabajo social en situaciones de discriminación o violencia basada en género en los centros de estudios, encasillan y limitan las intervenciones de los trabajadores sociales a situaciones de vulnerabilidad socioeconómicas o violencia intrafamiliar, las cuales fueron históricamente su campo de acción (Speranza, 2014).

Resulta significativo recuperar una de las preguntas que deja planteadas este autor:

¿Qué tan incorporada tiene nuestra profesión la mirada desprejuiciada y diversa respecto a la sexualidad y género?, en aquellas áreas donde mayor cantidad de profesionales ejercen, el área de la salud: ¿en qué medida se colabora a la reproducción del modelo médico hegémónico y normalizador que tanto ha vigilado al colectivo GLTBQ? (Speranza, 2014, p. 58)

Este cuestionamiento puede ser aplicado a otras áreas, por ejemplo, la educativa. Como vimos en las conclusiones del trabajo citado, por parte de los protagonistas no hay una visualización de los aportes que podrían realizarse desde el trabajo social ante este tipo de problemáticas.

Otros trabajos revisados analizan el rol de los trabajadores sociales en los equipos del programa escuelas disfrutables. Los textos son: Laluz Bresciano (2019) que se propone “identificar el rol que cumple el Trabajo Social en el PED e intentar entender la disminuida presencia del profesional del trabajo social en la escuela pública en un contexto socio cultural vulnerable” (p, 5) y Larrosa Núñez (2020) que se centra en analizar cómo fue la intervención del trabajo social en el ámbito educativo históricamente, como es en la actualidad y específicamente en una escuela particular.

Existen varias coincidencias en las conclusiones a las que llegan ambos estudios. Uno de esos puntos es que, teniendo como referencia los actores particulares a quienes efectuaron las entrevistas para su investigación, Laluz Bresciano entrevistó a un referente del PED y a dos trabajadores sociales que participan del programa, por su parte, Larrosa Núñez, seleccionó una escuela en particular y entrevistó al director, una maestra, un maestro comunitario y a la trabajadora social del PED que interviene en esa escuela.

Concluyen que los cuerpos docentes tienen en general una percepción positiva de que trabajadores sociales intervengan con situaciones que surjan en las instituciones educativas, al mismo tiempo que, las direcciones de las escuelas, mantienen una visión más crítica y creen conveniente que desarrolleen intervenciones puntuales.

También existe una coincidencia entre ambas investigaciones en afirmar que las escuelas públicas, como instituciones, se han transformado en receptores de las demandas de las familias en cuestiones ajena a lo educativo, reciben frecuentemente los planteos de los niños y niñas y adultos sobre las problemáticas individuales y sociales que los atraviesan, como la violencia, las dificultades laborales y las carencias económicas. En muchas ocasiones, los docentes y directores no logran canalizar esas demandas (Laluz Bresciano 2019; Larrosa Núñez 2020).

Otro de los puntos donde se establecen coincidencias entre los dos estudios antes mencionados, es en la valoración positiva del trabajo interdisciplinario e interinstitucional. En cuanto a la interdisciplina, manifiestan que se da una complementación de saberes que permiten un abordaje completo de las situaciones, de parte de los y las trabajadoras sociales, tanto con los y las psicólogos y psicólogas con los que integran las duplas, como con las maestras y otros profesionales. (Laluz Bresciano, 2019; Larrosa Núñez, 2020)

También destacan la importancia de la coordinación interinstitucional, que permite la optimización de recursos (Larrosa Núñez, 2020) y crear estrategias de intervenciones integrales (Laluz Bresciano, 2019).

El último punto donde se establecieron algunas coincidencias entre ambos estudios es cuando indagaron sobre el tipo de situaciones en las que se solicita que intervengan los equipos de PED de parte de las escuelas. Los casos de ausentismo escolar, situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y violencia basada en género y generaciones en el ámbito familiar y violencia sexual, entre otras, son las más frecuentes (Laluz Bresciano, 2019; Larrosa Núñez, 2020). En este punto también coinciden con el trabajo de Speranza (2014), donde el autor manifiesta que las autoridades del liceo creían necesaria la intervención de trabajadores sociales en situaciones de violencia hacia los adolescentes o de vulnerabilidad socioeconómica. Sin embargo, no se menciona en ninguno de los dos trabajos de referencia que se convoquen los equipos de PED por situaciones de violencia o discriminación basada en género o asociadas a la diversidad sexual dentro del ámbito escolar.

Teniendo en cuenta que en el presente estado del arte se logra explicitar las situaciones de violencias y discriminación que sufren en los centros educativos aquellos que presentan discrepancia entre su expresión de género y el sexo asignado al nacer, así como los antecedentes de investigación sobre la incorporación del enfoque de género y diversidad en políticas educativas. Se ve una tendencia a enfocar los estudios de este tipo,

hacia las adolescencias y, en relación con ello, hacia la educación secundaria, son menos los trabajos que analizan la educación primaria y la infancia.

Por su parte, las investigaciones que analizan el rol del trabajo social en el PED, estudian aspectos generales y por su parte, este trabajo se propone analizar si el PED desarrolla un enfoque de género y diversidad sexual, desde un marco normativo que le permita problematizar las situaciones de violencia y discriminación, para abordarlas desde una perspectiva de derechos humanos.

4. Orientaciones Teórico-Metodológicas

En este punto se considera necesario identificar algunos conceptos centrales de este trabajo y aportar las definiciones que se utilizarán. Cabe aclarar que se aborda el trabajo desde una perspectiva orientada a respetar y promover un enfoque de derechos humanos.

4.1 Identidad, Sexo Y Género.

En cuanto a la importancia que tiene la incorporación de la perspectiva diversidad sexual con enfoque de derechos humanos en las políticas educativas, en el informe del (Techera, 2017) se plantea que “Se entiende el enfoque de derechos humanos como la respuesta adecuada, necesaria y obligada para eliminar y contrarrestar los mecanismos de discriminación existentes. La discriminación es el obstáculo para el goce de los derechos humanos” (p. 4).

Con relación a antecedentes nacionales, De Armas, G. y A. Retamozo (2010) citados en (Rocha, 2014), exponen que la educación como derecho implica que las personas sean parte activa de los procesos educativos, incorporando un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes a través de los sucesivos ciclos educativos, definidos socialmente como valiosos y deseables. Es uno de los cometidos de la educación en el que las personas adquieran condiciones que permitan acceder a oportunidades para su desarrollo

Para abordar esta temática desde una perspectiva de derechos y desplegar un análisis centrado en el sujeto, es necesario romper con algunas asociaciones como la continuidad de los binomios “identidad – permanente”, “sexo – natural” y “género – social”, que reproducen un enfoque esencialista, donde el género, se caracteriza por ser una manifestación natural, estable y derivada del sexo biológico, con atributos universales e inalterables que definen la condición de "ser hombre" o "ser mujer".

Por lo que, para este trabajo, se optó por un enfoque postestructuralista, que contemple la variabilidad, lo cultural e histórico de estos conceptos.

La identidad describe un camino en el cual no hay una meta, una llegada que marque el fin del recorrido, es susceptible a cambios, “retrocesos” y vicisitudes en la vida del sujeto (Arfuch, citado en Rocha, 2014. p. 44). Asumir una mirada de la identidad como variable implica, entre otros aspectos, «desestabilizar el “sexo” como un marcador objetivo sobre el cual se construye una identidad de género acorde en cada persona». En este sentido, Butler (1997) afirma que:

El género no debería ser concebido meramente como la inscripción cultural del significado sobre un sexo dado (una concepción jurídica); el género debe también designar el mismo aparato de producción mediante el cual los mismos sexos se establecen. Como resultado, el género no es a cultura como sexo es a naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural mediante el cual la “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se produce y establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura. (p. 8)

Dentro de este orden de ideas, según Rocha (2014) citando las palabras de Butler, manifiesta que no hay cuerpo que no haya sido interpretado mediante los significados culturales. Esta aproximación también está relacionada con las ideas de Foucault que es retomada por Rocha

El sexo se constituye como una unidad artificial de elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones y placeres que suponen un recorte específico de la manera en la que se percibe un cuerpo, otorgando significatividad a algunos elementos y no a otros” (2014, p. 44)

En tal sentido, la composición biológica y fisiológica que dan materialidad a las personas, se definen como cuerpos sexuados sólo cuando se interpretaron con base en las normas sociales. En consecuencia, el sexo “no puede suponer una identidad estable o un locus de agencia desde el cual se derivarían nuestras acciones; no existe algo así como un marcador objetivo, previo, innato, mucho menos natural, que indique qué género corresponde a cada quien” (Rocha, 2014, pág. 44).

Otros conceptos que es necesario precisar en sus definiciones son, los de “**orientación sexual**” e “**identidad de género**”. Para ello, se retoman los Principios de Yogyakarta , donde los define como

La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas. (ONU, 2007, p. 6)

Y la identidad de género

se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (ONU, 2007, p. 6)

Dentro de este orden de ideas, asumiendo una perspectiva flexible de la identidad, para referirnos a personas que en la infancia tienen expresiones de género distintas al sexo asignado al nacer, se considera oportuno seguir las nociones de Diego Sempol sobre identidades en la infancia. Al respecto, afirma que el término más adecuado para referir a este fenómeno en la infancia es el de “**diversidad genérica**”, “a efectos de plantear la posibilidad de múltiples recorridos y teniendo en cuenta que el desafío de las “normas de género” durante la niñez de un individuo no necesariamente implica que vaya a asumir una identidad estabilizada durante su adolescencia o adultez” (Sempol, citado en Rocha, 2015, p. 28).

Rocha (2014), por su parte, también retoma las ideas de Butler cuando analiza cómo influye este esquema heteronormativo en la vida de las personas, ya que no se puede asumir que el sexo es un determinante natural e inequívoco de la identidad de la persona, estos se construyen en determinados contextos e influidos por las normas sociales y condiciones materiales. Las reproducciones de las normas heteronormativas de las instituciones educativas impactan en la construcción de las identidades de quienes habitan estos espacios y forman parte de un juego de representaciones de “cómo nos vemos” y “cómo nos ven los otros”.

En cuanto a las diversidades genéricas, esto influye en que «el individuo no es “el dueño de su género” sino que se ve obligado a “actuar” el género y que el género no se hace en

soledad, siempre se está haciendo con otra persona o para otra» (Butler, citado en Rocha, 2014, p. 45).

Desarrollar una perspectiva de derechos, implica que

Las identidades deben ser reconocidas como espacios legítimos para ser habitados, para ser, estar, vivir desde ellas, tanto por las personas mismas como por quienes las rodean.” Refieren a la pregunta “quién soy yo”, pero también a la pregunta “quién soy yo ante los ojos de los otros” y dependen del reconocimiento (Honneth, citado en Rocha, 2014, p. 45).

Además, cuando en este trabajo se hace referencia a uno o varios adultos como “**personas trans**”, en esos casos se hace alusión a: “diversas experiencias, tanto identitarias como asociadas a la expresión de género, en las que no se da una concordancia entre el género con el cual se identifican, el sexo asignado al nacer o las conductas “típicas” esperadas de acuerdo al sexo históricamente asignado” (Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2018, p 3).

4.2 Nociones Básicas Sobre Políticas Públicas

También es necesario definir algunos conceptos que están en relación con las políticas públicas y el análisis que se desarrolla en este trabajo.

Se entiende por “**política pública**”:

un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público; cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía; que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; que son ejecutadas por actores gubernamentales y estatales o por estos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad” (Aguilar Villanueva, 2009. p. 14)

Por “**política pública educativa**” se define “el tratamiento y desarrollo técnico, político organizado y establecido por el cúmulo de líneas de acción delineadas, resueltas y llevadas a cabo por la autoridad educativa” (Hernández Tabeira, 2022, p. 27). Esta autora toma una concepción amplia de política pública educativa, incluyendo dentro de sus

cometidos, el hecho de que “Brinda pautas para la realización y legitimación del marco normativo, currículum, agenda o programa que se debe poner en marcha para llevar a cabo la intervención de quienes tienen influencia en la formación de la población de un país” (Hernández Tabeira, 2022, p. 27).

Del mismo modo, se vuelve necesario definir el concepto de “**problema público**” para ello, se toma la noción de Elder y Cobb, (1993). “Definir un problema es seleccionar y destacar ciertas realidades y hacer valoraciones sobre ellas [...] los hechos que se consideran relevantes dependen necesariamente del marco de referencia y de las teorías implícitas de las personas que evalúan la situación”. (p. 91)

Gainza (2014) retomando los conceptos de Elder y Cobb, manifiesta que

los temas sociales que se consideran dignos de ser tratados por el gobierno son construidos políticamente, es decir, que los problemas públicos se construyen. Esto no significa afirmar que sean “inventados” por los agentes de manera totalmente despegada de la realidad, sino que, por el mero hecho de existir, una situación de insatisfacción social no se convierte en un tema digno de interés por parte de la sociedad, el sistema político o el gobierno. Es necesario que se le otorgue significación política (Gainza, 2014, p. 13)

Cuando se hace referencia al “**marco interpretativo**”, se toma la definición de (Rein y Schöl, 1993, p. 145) “Un policy frame es una estructura de significado que los actores utilizan para dar sentido a un problema de política pública. Define cuál es el problema, quiénes son los responsables, qué valores están en juego y qué soluciones son deseables o legítimas.”

5. Marco Contextual

En este capítulo se presentan algunas consideraciones generales sobre el contexto en el cual se desarrolla la política bajo estudio.

Se plantea cuál es la normativa actualmente vigente, a nivel internacional y nacional, sobre diversidad sexual y los derechos humanos, principalmente el derecho a la educación. Se plantea el marco normativo que asume el estado uruguayo sobre la incorporación de derechos humanos en políticas públicas y cómo fue el proceso histórico de los movimientos sociales vinculados a la diversidad sexual y cómo influyó en la incorporación de normativa en la materia.

Por último, se presentan documentos vinculados con ANEP, que pretenden incorporar perspectiva de género y diversidad y que quedaron fuera del análisis documental, porque no se relacionan con el PED.

5.1 Normativa Internacional

A nivel internacional, en cuanto a la discriminación por orientación sexual e identidad género, los Principios de Yogyakarta establecen en el Principio 16 que “Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas” (ONU, 2007, p 22).

En este mismo sentido, a nivel regional, mediante la Ley N° 19.584, (Uruguay, 2018b), Uruguay se convierte en el primer país en ratificar la “Convención Interamericana contra toda forma de intolerancia y discriminación”. En su artículo 4, se plantea el compromiso de los Estados a “prevenir, eliminar, prohibir y sancionar, de acuerdo con sus normas constitucionales y con las disposiciones de esta Convención, todos los actos y manifestaciones de discriminación e intolerancia” (OEA, 2013).

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018) en su informe sobre los derechos de las personas LGTBIQ, hace referencia a la necesidad de que los estados incorporen mecanismos eficaces para la prevención, protección y denuncia de las situaciones de violencia y discriminación que sufren las infancias y adolescencias LGTBIQ en los centros educativos.

5.2 Marco Interpretativo En Uruguay

En primer lugar, se puede considerar cuál es el marco interpretativo que asume el Estado Uruguayo de enfoque de derecho en políticas públicas.

La Secretaría de Derechos Humanos (SDH), describe que los derechos humanos son utilizados por el Estado para “limitar las pretensiones de dominación o abuso, así como de construir y aportar las prestaciones necesarias para compensar las situaciones de vulnerabilidad” (SDH, s.f. párr.2). Por lo tanto, los derechos humanos son una guía en cuanto a contenidos y procedimientos, que el Estado aplica en las políticas públicas con el objetivo de la realización de la dignidad humana en todas las personas.

Según la SDH, la integración del enfoque de derechos humanos comienza con la identificación de problemas relacionados con la vulneración de estos derechos. Para cada derecho, se deben identificar acciones que causen daños y situaciones en las que no se cumplen las expectativas de prestación. Las obligaciones del Estado incluyen respetar los derechos, prevenir daños y garantizar reparaciones cuando ocurran (SDH, s.f.).

Para abordar estas causas, se necesita una estrategia que considere la coordinación entre instituciones y el uso de recursos públicos. Esta estrategia se ejecuta mediante planes de acción claros, con metas definidas y sistemas de seguimiento. El ciclo de políticas públicas debe incluir rendición de cuentas y evaluaciones que mejoren el diagnóstico. Esto implica analizar tanto los procesos como los resultados para asegurar que se están atendiendo las necesidades de las poblaciones más vulnerables y que se están utilizando bien los recursos (SDH, s.f.).

5.3 Proceso Histórico Y Normativa Nacional

Sempol propone conocer la historia de la población trans de nuestro país en el periodo de 1985 a 2013 a través del estudio de los movimientos sociales y cómo fueron consiguiendo visibilizar su problemática en la esfera pública (2013).

Durante los años de la dictadura militar en Uruguay (1973-1984), la población trans fue perseguida y sistemáticamente encarcelada, sometida a abusos sexuales y otras formas de torturas. Las prácticas persecutorias, razzias frecuentes y largos periodos de encierro en pésimas condiciones, prosiguieron en los primeros años de la democracia. (Sempol, 2013) En 1984 se formó la Fundación Escorpio del Uruguay (Grupo de Apoyo y Acción Homosexual), la primera organización homosexual uruguaya y tiene como principal objetivo la defensa ante los abusos policiales.

A fines de la década de los 80, se crea la en la organización Homosexuales Unidos (HU) que además de las personas homosexuales, es integrada por personas trans. La organización surgió como respuesta a una ola de control policial “la represión policial generó la instalación de una nueva amenaza y esto promovió la necesidad de crear un espacio autodefensivo y de contención, y definir un plan de acción” (Sempol, 2014a, pág. 96). La organización incorporó nuevos frentes de lucha con la necesidad de defenderse de otras amenazas, como queda en evidencia en el discurso de uno de los protagonistas citados en Sempol (2014a).

Frente al machismo de las organizaciones sociales-gremios, grupos políticos, organizaciones de jóvenes, etc. Y por si ello fuera poco, surgía la acusación de ser propagadores de la enfermedad del VIH SIDA. Estas presiones externas hicieron aflorar necesidades latentes de identificación, crear un espacio de encuentro, de mutuo reconocimiento (p. 97)

En 1990, motivados por las diferentes realidades que vivían y la necesidad de generar un grupo de reivindicaciones propias y particulares, se crea la mesa Coordinadora de

Travestis (MCT) y en 1992 pasa a llamarse, Asociación de Travestis de Uruguay (ATRU). Su agenda estaba marcada por la lucha contra la represión policial (que en ese momento ya no afectaba de igual manera a la población homosexual) en parte, porque el comercio sexual en las calles, estaba prohibido en Uruguay y, por otro lado, con el acceso a controles médicos, principalmente por la afectación del VIH (Sempol, 2013).

La precariedad de la situación de la población trans, llevó a que

Entre 1991 y 1993 la Mesa Coordinadora -ATRU junto a la Asociación de Meretrices del Uruguay (AMEPU), el Departamento de Medicina Legal de la Facultad de Medicina, el Ministerio de Salud Pública, la Jefatura de Policía de Montevideo y el SERPAJ elaborar un proyecto de ley para reglamentar la prostitución en la calle para mujeres y travestis, en donde se exigía la creación de “zonas de seguridad”. (Sempol, 2013, p. 146)

La lucha por el reconocimiento del trabajo sexual, como medio legítimo de vida se justificaba por el hecho que el comercio sexual en las calles, era prácticamente, el único sustento económico al que accedía la población trans, por la discriminación del resto de la población que los restringía el acceso al mercado de trabajo. Recién en 2003, se aprobó una nueva reglamentación del comercio sexual. En el Parlamento bajó la Ley N° 17.515 sobre Trabajo Sexual, (Uruguay, 2002) que legalizó su ejercicio en las calles de la ciudad (Sempol, 2013).

Los primeros años de la década de los noventa marcaron el comienzo de un proceso de mayor visibilidad del colectivo de personas trans en Uruguay, la discusión del proyecto de ley sobre trabajo sexual, las primeras marchas del orgullo homosexual y las apariciones de referentes en los medios de comunicación, marcaban la intención de visibilizar la situación de la población LGTB y sus reclamos de derechos. Al mismo tiempo, se da un proceso de diferenciación en la opinión pública de las identidades trans respecto a las categorías homosexuales. Este aumento de visibilidad y diferenciación, comenzó a producir resultados beneficiosos: la incorporación de sus exigencias en la agenda política y la proximidad con actores políticos sensibilizados con sus necesidades que impulsaron el tema dentro del sistema político (Sempol, 2013).

A pesar de ello, desde la salida de la dictadura hasta el 2005, el Estado Uruguayo mantuvo un enfoque sanitario, donde las regulaciones estaban principalmente enfocadas en el control del VIH-SIDA (Sempol, 2013).

El Periodo del gobierno de Jorge Batlle (2000- 2005) se lo puede considerar un momento de bisagra, donde se dio algunos reconocimientos a la población no heteroconformes, como la modificación del

Artículo 149bis del Código Penal estableciendo a partir de ese momento como incitación al odio “El que públicamente o mediante cualquier medio apto para su difusión pública incitaré al odio, al desprecio, o a cualquier forma de violencia moral o física contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual, será castigado con tres a dieciocho meses de prisión”. También se modificó el artículo 149 Ter y se incluyó así la realización de actos de violencia moral o física por las mismas causales con penas entre 6 y 24 meses de prisión. De esta forma, el primero criminalizó la incitación, mientras que el segundo condenó las acciones concretas. (Sempol, 2014b, p 13)

En ese periodo se aplicó un paradigma de la tolerancia, porque al mismo tiempo que se aprobaron mejoras en la legislación, se puso límites a los reclamos de estos colectivos (Sempol, 2013).

Con el primer gobierno del Frente Amplio, comenzó un nuevo relacionamiento del Estado uruguayo con las poblaciones trans, donde se intentó aplicar un enfoque de derecho humano, en las políticas públicas y en la legislación, promoviendo la igualdad y la justicia social.

Sempol plantea que, entre los años 2005 y 2013, el estado estuvo más permeable a las reivindicaciones de los movimientos LGBT, incorporando demandas que no eran parte de sus programas de gobierno. Esta oportunidad de ser escuchado, sumado al crecimiento de las organizaciones de la diversidad sexual, fomentaron el desarrollo de políticas públicas que intentaran revertir los problemas de exclusión que vive la población trans (2013).

Durante este periodo de tiempo el movimiento de la diversidad sexual ha logrado impulsar distintas iniciativas de reforma legislativa (siendo un hito, en especial, la Ley de Matrimonio Igualitario del 2013) así como cambios en las políticas públicas (por ejemplo, en las políticas sociales).

Un ejemplo de ello, es la inclusión de la igualdad de género y diversidad sexual en La Ley General de Educación (18.437) (Uruguay, 2009) la cual promueve “la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano

fundamental” (Art.1) y “un bien público y social, de todas las personas sin discriminación alguna” (Art. 2). Busca estimular “la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual” (Art. 18) y “proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad” (Art. 40)

Sobre el final del tercer gobierno del Frente Amplio se promulgó la Ley N.º 19.684 Ley Integral Para Personas Trans, (Uruguay, 2018c) que declara que “Toda persona tiene 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” (Art. 1) y reconoce que, las personas trans han sido históricamente discriminadas y estigmatizadas por su condición de tales. En cuanto al derecho a la educación, dicha ley reafirma la responsabilidad de los órganos y organismos responsables de las políticas, de asegurar la inclusión de las personas trans durante su vida educativa, en concordancia con lo previsto en la Ley 18.437 (Uruguay, 2009). Para ello, se consideran responsabilidades de las Instituciones y Organismos Educativos: “Asegurar que las personas trans no se excluyan del sistema educativo nacional por razones de identidad de género”, y “Prestar apoyo psicológico, pedagógico, social y económico, en su caso conforme a la reglamentación respectiva, a las personas trans, con el fin de concretar efectivamente su desarrollo académico y social” (Uruguay, 2018c. Art. 16).

5.4 Políticas Con Enfoque De Género Y Diversidad Sexual

La ANEP cuenta con documentos que intentan aplicar un marco interpretativo sobre género y diversidad sexual con un enfoque de derechos humanos, los documentos fueron elaborados por la institución o participaron en la coordinación con otros organismos. Es un hecho significativo, que en ninguno de estos documentos se haga referencia al PED o solicite su intervención en alguna circunstancia, como tampoco los lineamientos del PED toman estos documentos como guía o hacer referencia a ellos.

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) con el apoyo del Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)-ANEP, elaboraron en 2012 la “Guía didáctica: la educación física desde un enfoque de género”. El material se propone, desde una perspectiva de género, “establecer espacios de reflexión que favorezcan el cambio cultural en favor de una educación liberadora” (MIDES y ANEP, 2012, p. 3).

Reconoce que históricamente los diseños curriculares presentan elementos sexistas que se derivan de una cultura de época que estableció el disciplinamiento basado en el cuerpo y el sexo, consecuencia de una concepción de diferenciación de roles sociales, laborales y económicos. Por lo que el material propone problematizar las prácticas de educación física e identificar los aspectos de ellas que promueven la inequidad de género. La guía se plantea ser un punto de referencia para docentes de educación física, maestros y otros agentes vinculados que, en sus prácticas educativas, busquen generar una educación basada en la promoción de la igualdad de oportunidades y evitar situaciones de discriminación y violencia basada en género (MIDES y ANEP, 2012).

Se plantea como una necesidad imprescindible, establecer una postura única y sólida entre los profesionales de educación física y el cuerpo docente, en cuanto al enfoque de género, así se podrá transmitir un mensaje uniforme de igualdad de oportunidades para todos los individuos. Por último, la guía contiene actividades y juegos en los que se incorpora un enfoque de género (MIDES y ANEP, 2012).

En 2014, el MIDES en coordinación con la ANEP, le encargaron al colectivo Ovejas Negras, la elaboración de la guía “Educación y Diversidad Sexual” que tenía como objetivo “contribuir al reconocimiento, integración y respeto de la Diversidad Sexual en el ámbito educativo como un derecho humano fundamental” (p. 2) y reconocía como deber primordial del Estado Uruguayo “la promoción de instituciones educativas libres de homo-lesbo-transfobia asegura espacios laborales amigables para docentes y el funcionariado en general” (p. 3). Sin embargo, según informaron los medios de prensa en su momento, su distribución nunca se terminó de llevar a cabo, ya que “Varios de sus contenidos se cuestionaron y en la resolución de febrero del Codicen se señala que tomaron en cuenta los informes técnicos de Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente, que sugerían rever algunos contenidos del material” (Subrayado, 2015).

Otro documento que tiene la intención de atender las dificultades que enfrenta las personas no heteroconformes en el ámbito educativo es “Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans” (2018), elaborado por la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP. Ahí plantea la necesidad de desarrollar acciones que promuevan el fortalecimiento de las trayectorias educativas de la población trans, reconociendo la discriminación que viven con origen en la diversidad sexual, en particular en lo que refiere al acceso y la permanencia en los centros educativos. (ANEP, 2018). El documento reconoce la brecha existente entre la población trans y el resto de la sociedad, generada por una desigualdad histórica.

Las líneas de acción que propone para la población trans son: Incorporar la variable Identidad de Género (mujer, hombre, mujer trans, hombre trans). Otorgar el 8% de cupos de las becas disponibles y capacitar funcionarios administrativos y de gestión en estas temáticas (ANEP, 2018)

Las acciones propuestas parecen acotadas e insuficientes para cumplir con lo que se propone el documento. Además, está planteado para ser utilizado en la educación media, no se prevé acciones para la educación primaria.

El último documento que se presenta en esta sección, es Orientaciones para el Abordaje: Educación en Sexualidad, publicado por la ANEP en el año 2024.

Plantea que, la educación en sexualidad constituye un derecho inalienable para las niñas, los niños y los adolescentes, consagrado por el sistema educativo de Uruguay, en consonancia con los diversos compromisos a nivel internacional y nacional que el país ha adoptado en este ámbito. Remite a las normas internacionales y a la bibliografía de referencia sobre el tema, para resaltar la importancia de incorporar de educación integral de la sexualidad, como una condición indispensable para asegurar el derecho a la salud, la información, la igualdad de género y los derechos sexuales y reproductivos, entre otros (ANEP, 2024b)

Brinda orientaciones y recomendaciones para la inclusión de la educación integral de la sexualidad en general y algunas específicas para cada etapa evolutiva del desarrollo. “Se trata de incorporar la perspectiva de género, sexualidad, derechos y diversidad en acciones que se realizan de forma cotidiana” (ANEP, 2024b, p. 15).

6. Política A Analizar: Descripción Del Programa Escuelas Disfrutables

6.1 Antecedentes Y Contexto De La Creación Del Programa

Esta sección desarrolla brevemente cuál es el proceso histórico que deriva en la formación del PED y cuáles fueron las bases que fundamentaron su creación. Desarrollaremos de qué se trata el programa, cuáles son sus objetivos y cómo se organiza su funcionamiento.

Los antecedentes al PED están relacionados con la incorporación de equipos multidisciplinarios en las escuelas públicas a fines de la década de los 90 y están ligados al desarrollo de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y el Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad. Buscaban atender cambios que se estaban dando en la sociedad, fundamentalmente en la familia

como institución, por lo que era necesaria la incorporación de trabajadores sociales que pudieran hacer de nexo entre la escuela y las familias (Laluz Bresciano, 2019).

En 1992, se inauguraron 58 escuelas de tiempo extendido, que buscaban atender a los sectores pobres de la sociedad, para ello era necesario un cambio que fuera más allá del aumento de las horas de escolarización, era preciso cambiar el modelo pedagógico e institucional, creando una propuesta que busque general un desarrollo integral, como queda manifiesto en el presupuesto quinquenal de la ANEP 1995-1999

la escuela pública debe redefinir su función socializadora y asumir plenamente su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza.

El concepto de una nueva universalidad de la educación primaria consiste en que no basta con garantizar el acceso y la permanencia, sino que la verdadera transformación se vincula a la democratización en el acceso a los conocimientos (ANEPE y BIRF citado en Laluz Bresciano, 2019. p, 40)

En este nuevo modelo, los trabajadores sociales y otros técnicos del área social, desarrollaban un rol de conexión entre los maestros, la familia y la comunidad.

Se contrataron profesionales o estudiantes avanzados de trabajo social o psicología, para que realicen pasantías en escuelas de tiempo completo, con la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social, cumplían tareas como la coordinación con otras instituciones, la visita a los hogares de los niños y apoyaban a las maestras con los temas relacionados al vínculo con las familias. (CODICEN, citados en Laluz Bresciano, 2019)

En 1999 se creó el Programa de Fortalecimiento del Vínculo de las Escuelas, la Familia y la Comunidad. Un plan piloto de abordaje psicosocial que comenzó a trabajar en 12 escuelas de tiempo completo, estaba integrado por trabajadores sociales y psicólogos y buscaba atender las situaciones problemáticas y brindar asistencia a profesores y padres con el fin de fomentar un ambiente institucional más favorable y mejorar la relación con el entorno en el que se encuentra la institución educativa (Laluz Bresciano, 2019).

Estos dos programas funcionaron en paralelo, contaban con fondos internacionales y los primeros años mostraron buenos indicadores de mejoras en el aprendizaje en las escuelas de tiempo completo (Laluz Bresciano, 2019).

Sin embargo, con el advenimiento de la crisis social, política y económica en Uruguay en el año 2002, las instituciones escolares también se vieron afectadas.

Se generaron procesos de exclusión para amplios sectores de la población [...] precarización en las condiciones materiales de existencia y modificaciones en la producción de subjetividad siendo los niños, niñas y adolescentes en donde se concentra el mayor impacto de esta problemática” (Conde citados en Laluz Bresciano, 2019, p. 42)

Con la llegada al gobierno del Frente Amplio en 2006, se intentó atender las situaciones de precariedad económica y social de los alumnos, alumnas y las familias que integraban las escuelas públicas. “El devenir histórico y la complejidad creciente de la sociedad contemporánea asignaron a las instituciones educativas nuevos mandatos, impulsando la atención más integral del alumno” (ANEPE, 2010, p. 48). Para ellos se dio un aumento en el presupuesto educativo y se llevó a cabo un análisis de los equipos técnicos que estaban funcionando en primaria.

El informe final, de la situación de los equipos técnicos que operan en primaria, mostraba que había “gran heterogeneidad y dificultades en la identificación de objetivos generales [...] En algunos casos el sujeto de la intervención es el niño problema y en otros la escuela como institución” (Conde, 2006, p. 22). Se señaló la falta de coordinación y socialización del trabajo realizado por los distintos equipos como una debilidad, al igual que la inexistencia de procesos de evaluaciones internas y externas. En cuanto a las indicaciones para optimizar la labor. “En general, las sugerencias aluden a la incorporación de nuevos técnicos, el aumento de la carga horaria y la mejora de las condiciones de trabajo” (Conde, 2006, p. 22).

En 2008 se unifica la participación de los equipos técnicos en primaria, a través de la creación del PED, con objetivos y metodología común a todo el país y buscando

mediante acciones educativas y de salud, fortalecer a las escuelas como instituciones que actúan en forma integral sobre los niños, la familia y la comunidad. A través de los equipos multidisciplinarios dependientes del CEIP se pretende favorecer la inserción en la comunidad y las redes locales, buscando articular con otras instituciones, recursos que a nivel local existen y las políticas públicas en el territorio. (ANEPE, 2010, p. 39)

6.2 Estructura Y Funcionamiento De PED

Escuelas Disfrutables se comenzó a implantar en marzo de 2008, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública. Su unidad ejecutora es el Consejo de

Educación Inicial y Primaria, Área / Subárea de política, Educación / Complemento a la educación formal. El programa tiene cobertura universal, es decir, está presente en las escuelas urbanas de todo el país. Su objetivo general es “Generar intervenciones integrales que mejoren el clima institucional de las escuelas para propiciar una mejora en la calidad educativa”; sus objetivos específicos, por su parte, son

Contribuir al fortalecimiento institucional del centro escolar en su función educativa. Propiciar la construcción de contextos cooperativos y la generación de climas de bajo riesgo institucional. Intervenir desde un abordaje integral de la convivencia escolar para la promoción y mejoramiento de las condiciones de aprendizaje. Fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad. Generar un aumento de la participación de las familias en el aprendizaje de los niños. Potenciar las redes sociales internas y externas al centro escolar. (MIDES, 2021)

El trabajo que se realiza en el marco del programa se organiza en duplas conformadas por trabajadores/ras sociales y psicólogos/gas, a los que se les asignan un determinado número de escuelas dentro de un territorio (MIDES, 2021; ANEP, s/f a). La intervención de estos equipos se organiza en cuatro dispositivos.

En el primero, en conjunto con las inspecciones departamentales, se seleccionan ocho escuelas, y para cada una de ellas se elabora un proyecto de intervención institucional teniendo en cuenta las realidades de cada centro. En la construcción del proyecto se intenta incluir a todos los actores y recursos disponibles, tanto institucionales como comunitarios. Dichos proyectos tienen dos años de duración y luego se seleccionan otras ocho escuelas.

El segundo dispositivo implica coordinar y apoyar las acciones diseñadas por las maestras comunitarias.

El tercer dispositivo implica la intervención en situaciones emergentes que se consideren que comprometan la dinámica institucional. Funciona tanto a las escuelas insertas en el programa como en escuelas que no estén incluidas en los dispositivos uno y dos.

El cuarto dispositivo del programa implica la realización de dos talleres anuales de autocuidados para el colectivo docente de cada escuela. Este dispositivo supone la coordinación con otras instituciones y la participación en redes locales, así como la contribución en políticas públicas generales como, por ejemplo, campañas de prevención en temas de salud. Este dispositivo también comprende la ejecución de acciones

protocolizadas, como los talleres de educación sexual (Escuela Disfrutables Colonia, 2012; MIDES, 2009)

Entre los cuatro dispositivos se cubren la totalidad de las escuelas del país.

6.3. Análisis De PED Desde Una Perspectiva De Derechos Humanos

El programa se propone realizar un abordaje desde un enfoque de derecho, con perspectiva de género, así como un abordaje integral y complejo de las situaciones en las que interviene. Se plantea comprender cómo las situaciones particulares, están influidas y afectadas por el momento socio-histórico en el que vivimos. Fortaleciendo el vínculo o familia/escuela/comunidad, fomentando y participando de acciones intersectoriales e interinstitucionales, de redes y comunitarias (MIDES, 2009).

Los documentos analizados que refieren al diseño del programa plantean que el PED se orienta por una perspectiva de derechos (ANEPE, s/f b; MIDES 2009). Sin embargo, no se proporciona mayor información sobre qué implicancia tendría esta orientación, o en qué acciones concretamente del programa se vería reflejada ese enfoque, como tampoco hace referencia a otros documentos de Administración Nacional de Educación Pública (ANEPE) que den una definición institucional de perspectiva de derechos. En la página web, sobre el programa escuelas disfrutables del Sitio oficial de la República Oriental del Uruguay (MIDES, 2021) se agrega que la política analizada incorpora una “perspectiva de género” y en (Escuelas Disfrutables Colonia, 2012) hace referencia a la “perspectiva de género y diversidad”. Sin embargo, tampoco en ninguno de estos casos se desarrolla en qué aspectos de la política o acciones concretas se implementan en su marco, incorporarán las perspectivas de género o diversidad, ni qué significan estas.

Otro conjunto de documentos que se analizaron fueron los protocolos, guías y mapas de ruta de acciones institucionales asociadas a temas en los cuales se espera la intervención de los equipos PED.

En primer lugar, el “Mapa de ruta para el abordaje en el sistema educativo de las situaciones de embarazo en niñas y adolescentes” (ANEPE y UNFPA, 2024) plantea acciones que se deben llevar adelante, en una institución de educación primaria, cuando una adolescente manifiesta la posibilidad de estar embarazada o existan indicios de que lo podría estar. Establece que se debe crear un grupo de trabajo para intervenir en la situación, que estará integrado, entre otros, por los miembros del PED que trabajan en esa institución.

El documento afirma que “El embarazo no intencional en la adolescencia es una expresión y consecuencia de desigualdad y segmentación social, asociado a procesos de exclusión y a vulnerabilidad social y de género” (ANEP y UNFPA, 2024, p. 15). Asimismo, se plantea abordar la cuestión del embarazo adolescente desde un enfoque de derechos, que tenga en cuenta los artículos Nro. 8 y Nro. 18 del Código de la Niñez y la Adolescencia, donde se defiende la autonomía progresiva del sujeto de derecho y el desarrollo integral de todas sus capacidades, evitando desigualdades por causa de sexo, etnia o condición social y reafirmando el rol del Estado como garante de derechos (ANEP y UNFPA, 2024). Así, vemos que el documento identifica las diferentes condiciones sociales o personales que acrecientan la vulnerabilidad de las personas en este tipo de situaciones. Sin embargo, no incluye entre ellas las que podrían devenir de la diversidad genérica de las personas involucradas.

En segundo lugar, el “Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria”, del cual PED participó en su elaboración, reafirma el compromiso que tiene el Estado a través de los centros de estudios de “prevenir situaciones de violencia, prestar atención a los signos de maltrato y actuar en función de proteger y garantizar el respeto de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes” (ANEP, 2021, p. 5). Para ello, el documento explicita los pasos a seguir ante situaciones de maltrato físico o emocional, abandono o negligencia, abuso o explotación sexual, entre otros. En todas estas situaciones, el mapa de ruta marca la convocatoria de los equipos de PED como uno de los primeros pasos a seguir.

No obstante, para las situaciones de violencia o discriminación basada en género u orientación sexual, el documento no detalla cuáles serían las medidas específicas o acciones puntuales que requiere la intervención o si se deben regir por indicaciones de otro documento, sin embargo, este tipo de indicaciones aparecen cuando se habla de otros tipos de violencias.

En cuanto a la inclusión de la perspectiva de género y diversidad sexual en el documento, se define al género como “una categoría de análisis, una construcción social y cultural por la cual cada sociedad, en un momento histórico determinado, define cualidades, capacidades, prohibiciones, prescripciones, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y varones, a partir de las diferencias biológicas” (ANEP, 2021, p. 23). Cabe notar que la definición de género que se introduce, reproduce la lógica binaria de hombre – mujer, que precisamente atenta contra la posibilidad de introducir y pensar en clave de diversidad genérica de las infancias.

Acerca del enfoque de diversidad sexual, en cambio, el documento incluye definiciones sobre conceptos como identidad de género que son consistentes con una visión respetuosa y atenta a la diversidad genérica, en tanto que se presenta como

la vivencia interna e individual del género según el sentimiento y autodeterminación de cada persona, en coincidencia o no con el sexo asignado en el nacimiento, pudiendo involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido (ANEPE, 2021, p. 24).

Asimismo, el documento define expresión de género como “toda exteriorización de la identidad de género, tales como el lenguaje, la apariencia, el comportamiento, la vestimenta, las características corporales y el nombre.” (ANEPE, 2021, pág. 24) e incluye una definición de “persona trans” como:

la persona que se autopercibe o expresa un género distinto al sexo que se le asignara al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual. (ANEPE, 2021, p. 24)

El texto también valora el respeto a la diversidad sexual como un factor necesario para garantizar el acceso pleno a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Incluso incluye una referencia a la discriminación homofóbica y transfobia como una vulneración y las incluye dentro de la violencia basada en género. Más allá de eso, sin embargo, no plantea estrategias específicas sobre cómo combatir estas situaciones no deseadas. En este sentido, pese a que este documento tiene una incorporación más importante en términos discursivos (por ejemplo, definiendo términos clave y marcando la homo-lesbo-transfobia como un problema), por un lado, lo hace de manera contradictoria (en contraste con la definición de género binaria), por otro lado, al igual que los documentos anteriores, se queda en un plano discursivo.

El texto alienta a las direcciones de los centros educativos junto con los equipos de PED a llevar a cabo acciones que apunta a sensibilizar y desnaturalizar los estereotipos de género y educar en sexualidad, incluyendo conceptos como derechos sexuales, orientación e identidad sexual y cuidado del cuerpo, de forma que sean espacios de promoción de derechos, autocuidado y “un factor protector frente a situaciones de violencia para que puedan identificar y reconocer dinámicas y relaciones abusivas en el presente o futuro” (ANEPE, 2021p. 32).

Por último, identificamos que el mapa de ruta ante situaciones de violencia incluye distintas referencias a marcos normativas nacionales e internacionales, incluida la “Ley Nro. 19.580, de Violencia Hacia las Mujeres Basada en Género” (Uruguay, 2018a), y la “Ley de Educación (Uruguay, 2009) pero no a la ley trans ni a los Principios de Yogyakarta (ONU, 2007).

Otro de los documentos en los que la coordinación de PED participó de la elaboración es la “Guía de Promoción de Salud y Prevención de Conductas Suicidas Orientaciones, para las instituciones educativas” (2023) de ANEP, donde también se plantea a los equipos de PED como un recurso que puede apoyar en la temática. Sobre la inclusión de la perspectiva de género o diversidad en este documento, la única mención que aparece incluye a la violencia basada en género como unos de los factores de riesgo que pueden incrementar la probabilidad de conductas suicidas. Se considera que esto es una falencia del documento, teniendo en cuenta que la violencia y discriminación en los centros educativos, sobre quienes presentan diversidad genérica en la infancia y adolescencia, se asocia directamente a los altos índices de suicidios que presentan las personas no heteroconformes (UNESCO, citado en Rocha, 2015). Esta ausencia da la pauta de que, pese a que los documentos orientadores del PED señalan promover una perspectiva de género y diversidad, a la hora de aportar al diseño de acciones (como es el caso de esta guía, en cuya redacción participaron referentes del PED), en este caso, no se tuvo en cuenta a uno de los colectivos que es más propicio a desarrollar conductas suicidas, implicando una invisibilización de un asunto que está muy trabajado en la literatura sobre personas trans.

Otros documentos que se incluyen en este análisis son el “Protocolo de prevención de ausentismo” del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) del 2016, el “Protocolo de intervención para el seguimiento de los alumnos de 1er. año enmarcado en el Proyecto de Primer Ciclo Escolar” de la DGEIP del año 2017 y el “Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial” del CEIP, del año 2014. Estos documentos se incluyen en el análisis porque aparecen en la página web de PED como protocolos relevantes para el programa.

En ninguno de estos tres protocolos se tiene en cuenta las características personales de los sujetos, más allá de lo concerniente al tema en particular de cada documento. Los textos suponen sujetos universales en los que el género o la diversidad genérica no son aspectos a tener en cuenta. En las líneas de acciones a tomar, se consideran relevantes

únicamente la característica personal que lo ubica dentro de la población a la que el protocolo atiende.

Los últimos documentos que integran este análisis son la Circular 62/2023 de ANEP, el Llamado a licenciados en trabajo social para integrar equipos de escuelas disfrutables, del año 2023 y el Llamado para cumplir funciones de coordinador del programa escuelas disfrutables de ANEP del año 2024.

En la descripción del perfil del cargo se especifica que se deben desarrollar intervenciones con perspectiva de derechos, sin aclarar qué implicaría, además, no se hace mención de los enfoques de diversidad sexual o género específicamente. Tampoco se consideran específicamente experiencias laborales o formación específica en estas temáticas en la evaluación de mérito. Adicionalmente, el llamado a trabajador social, en la bibliografía obligatoria para la prueba escrita, no contiene textos que aborden temáticas vinculadas a diversidad sexual y genérica, mientras que en el llamado a coordinador/a no contiene bibliografía obligatoria.

A modo de síntesis, se puede afirmar, que del análisis documental surge que, en muchos de los documentos se menciona la intención de que el PED desarrolle una perspectiva de género o de derechos humanos, pero en el documento queda solo como una declaración de intenciones, en algo discursivo, ya que no se detalla cuál es su significado, ni cómo se aplica en acciones concretas ni brinda parámetros para que se evalúe. La no inclusión de conceptos claros e indicaciones y medidas concretas, en cuanto a su ejecución, es algo que ocurre también en la implementación de la perspectiva de género y diversidad sexual en otras políticas, como vimos en los trabajos de Rocha (2013) y Schenck, (2013).

Incluso en el documento, que se dedica a exponer conceptos profundos sobre género y diversidad sexual, lo hace de manera inconsistente en los marcos interpretativos que emplea, con una definición esencialista de género y definiciones postestructuralistas para identidad de género y personas trans.

Por otro lado, en aquellos documentos que están destinados a actuar ante problemas específicos (ausentismo, embarazo adolescente, conductas suicidas), no se incluye la perspectiva de género o diversidad sexual. Esto se considera una omisión, ya la bibliografía disponible remarca que los índices de ausentismo y conductas suicidas para las infancias y adolescencias no heteroconformes, son más altos que para el resto de la población (Rocha et al., 2022).

Por último, cabe resaltar, no surge que se valore la formación académica en género y diversidad sexual al momento de seleccionar nuevos trabajadores sociales para que se

integren al PED, como tampoco hay información disponible de que el programa capacite a sus técnicos en la temática.

7. Reflexiones Finales

Esta monografía tenía como objetivo es analizar cómo se abordan las situaciones de violencia y discriminación, que sufren niños y niñas que presentan discrepancia entre su identidad de género y el sexo asignado al nacer, por el PED. Para ellos, se centró en el análisis de documentos que nos permitan identificar la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual en el Programa.

La elección de la metodología, surgió como una alternativa a la idea original que pretendía incluir como fuente de información, entrevistas con integrantes del PED o algún referente calificado de trabajo social del programa, Se llevó a cabo la solicitud formal pertinente, no obstante, al momento de presentar esta investigación, no se ha recibido respuesta.

Otra limitación para la realización del estudio, fue la dificultad para encontrar documentos o información que sea específica del PED. Más allá de los objetivos generales y breves explicaciones de cómo se organiza, no fue posible acceder a documentos que permitan analizar las estrategias desplegadas en las intervenciones.

Más allá de esto, este trabajo ofrece un primer análisis sobre una temática poco estudiada por el trabajo social en Uruguay y presenta conclusiones que, al ponerse en diálogo con otras investigaciones y guías, contribuye a reflexión sobre la diversidad genérica en la infancia y la intervención del trabajo social ante situaciones de violencia y discriminación. Se considera que las carencias anteriormente señaladas del PED en cuanto a la incorporación del enfoque de género y diversidad sexual, contribuyen a que se perpetúe una visión del trabajo social en la educación, que limita su intervención a cuestiones relacionadas con las carencias socioeconómicas de las familias y las situaciones de violencia entre pares o en el ámbito familiar, como señalan en sus investigaciones, Speranza (2014), Laluz Bresciano (2019) y Larrosa Núñez (2020)

La literatura, que analiza políticas o programas de similares características, remarca la importancia de la formación y sensibilización en género y diversidad sexual de los equipos para implementar estos enfoques. (Rocha, 2014; Schenck, 2013)

Es aún más decisivo en el contexto de un programa en el que, desde su concepción, no se proporcionan directrices precisas sobre cómo desarrollar el enfoque de género y diversidad. Por lo tanto, este aspecto queda considerablemente determinado por la voluntad y las creencias y decisiones de aquellos que trabajan en dicho programa

Existen estudios que dan cuenta de la vulneración de derechos que sufren las diversidades genéricas en la educación primaria de este país. Como también guías e investigaciones sobre la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual en políticas públicas educativas, las cuales, en algunos casos, proponen acciones que se deberían tomar en procura de revertir la vulneración de derechos.

Como cierre de este trabajo, se plantean recomendaciones para llevar adelante el PED en su cometido de incorporar perspectiva de género y diversidad sexual con el fin de desarrollar un enfoque de derechos humanos. También, algunas acciones o estrategias que pueden desarrollar los equipos en las escuelas, basados en las sugerencias de la bibliografía trabajada.

Incluir la formación en género y diversidad sexual como unos de los aspectos a valorar al momento de incorporar nuevos técnicos al programa, al mismo tiempo que promover y estimular la formación de los profesionales sobre la temática (Rocha, 2014; Hernández Tabeira, 2022). También generar sistematización y registro interno de las intervenciones realizadas, que puedan servir como insumos para la elaboración de guías y protocolos de abordaje de situaciones de violencia y discriminación, basada en género o diversidad sexual. Este conjunto de acciones permite que las intervenciones no queden libradas a las consideraciones personales y discrecionalidad de las instituciones o los técnicos (Rocha, 2014). Por último, es deseable que el programa cuente con documentos claros y accesible, en donde quede plasmado su diseño y se establezcan las acciones que se pretenden tomar en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual, esto permitirá, entre otras cosas, mejorar las posibilidades de monitoreo y evaluación de las intervenciones

Por otra parte, los equipos del PED desde los distintos dispositivos pueden generar instancias, con los equipos de las escuelas, donde de visualización y reflexión, sobre las situaciones de violencia y discriminación hacia las diversidades genéricas, donde se problematizan las prácticas cotidianas y se difundan material como la Guía didáctica de educación y diversidad Sexual, del Colectivo Ovejas Negras, (2014) y Orientaciones para el abordaje: Educación en sexualidad de ANEP, (2024b).

En ese mismo sentido, se pueden generar instancias con los docentes de educación física, en la que se promueva un enfoque de género y diversidad sexual y se difunda la Guía didáctica: la educación física desde un enfoque de género, de MIDES y ANEP (2012), ya que una disposición generizada que se marca como fuente de malestar para las diversidades genéricas, son las clases de educación física, (Rocha, 2015).

También se pueden generar este tipo de instancias de problematización y reflexión de los roles de género y la sexualidad con los alumnos y alumnas, para ello, es propicio seguir las recomendaciones de la guía Orientaciones para el abordaje: Educación en sexualidad de ANEP, (2024b), como, por ejemplo, aprovechar las fechas claves del calendario vinculadas a la desigualdad de género y diversidad sexual, para abordar esas temáticas. Se sugiere, en conjunto con el personal de la escuela, identificar los espacios visualizados como inseguros para las diversidades genéricas (baños, puertas, patio) y desarrollar estrategias que los conviertan en lugares de menos exposición a la violencia (Rocha, 2014)

Por último, se propone, tanto para los técnicos del PED como para el personal docente, el conocimiento y manejo de la legislación internacional y nacional sobre los derechos vinculados a la diversidad sexual, como también la reglamentación institucional sobre violencia y discriminación basada en género y diversidad sexual, además de la orientación sobre educación en sexualidad. Para argumentar y defender las acciones propuestas en este documento, ante cuestionamientos de personas vinculadas a la escuela o a la comunidad.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. (2009) Marco para el análisis de las políticas públicas, en F. Mariñez Navarro, y V. Garza Cantú (Comps.) Política pública y democracia en América Latina: Del análisis a la implementación (pp. 11-31). Miguel Ángel Porrua.

Altez Gutiérrez, J. (2022). *Ley Integral para las Personas Trans y las prestaciones reparatorias: ¿el camino hacia el reconocimiento?* [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37073>

ANEP. s/f. a *Escuelas Disfrutables* <http://pcentrales.anep.edu.uy/node/132>

ANEP. s.f. b. *Programa escuelas disfrutables*. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

ANEP. (2010). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria* <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>

ANEP. (2014). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

ANEP. (2017). *Protocolo de intervención para el seguimiento de los alumnos de 1er. año enmarcado en el Proyecto de Primer Ciclo Escolar*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/escuelasdisfrutables/Propuesta_de_protocolo_de_aten.pdf

ANEP. (2018). *Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/acciones->

[afirmativas/Acciones%20afirmativas%20hacia%20la%20poblaci%C3%B3n%20afrodescendiente%20y%20trans.pdf](#)

ANEPE. (2021). *Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria.*
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Mapa%20de%20ruta%20%20Inicial%20y%20primaria%202021.pdf>

ANEPE. (2023a, noviembre 21). *Guía de Promoción de Salud y Prevención de Conductas Suicidas. Orientación para las instituciones educativas.*
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Gu%C3%A1Ade%20Promoci%C3%B3n%20de%20Salud%20y%20Prevenci%C3%B3n%20de%20Conductas%20Suicidas.pdf>

ANEPE. (2023b, noviembre 21). *Circular N° 62/2023.*
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/llamados/nodocentes/2023/23010071/Circular62_23_23010071.pdf

ANEPE. (2024a, setiembre 13). Resolución de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (Resolución N° 8).
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/tecnica/6218/LlamadoEscuelasDisfrutables.pdf>

ANEPE. (2024b). *Orientaciones para el abordaje: Educación en sexualidad.*
<https://anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/doc-curriculares/generales/2025/ebi/orientaciones/Orientaciones%20-%20Educaci%C3%B3n%20en%20Sexualidad%202024v.pdf>

ANEPE y UNFPA. (2024). Mapa de ruta para el abordaje en el sistema educativo de las situaciones de embarazo en niñas y adolescentes.

<https://uruguay.unfpa.org/es/publications/mapa-de-ruta-para-el-abordaje-en-el-sistema-educativo-de-las-situaciones-de-embarazo>

Butler, J. (1997). Sujetos de sexo / género / deseo. *Feminaria*, (19), 1-20.

https://www.tierra-violeta.com.ar/_files/ugd/f30830_ad309616c70b48c986af0ef4c6e2197e.pdf

Batthyány, K. y Cabrera, M. (coord.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la Republica.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26551/1/Metodologia%20de%20la%20investigaci%c3%b3n%20en%20CCSS_Bathyany_Cabral.pdf

Calvo Núñez, M. (2010). *Repensando los límites. Una mirada hacia la construcción de ciudadanía desde identidades trans*. [Tesis de grado]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9895>

CEIP (2016). *Protocolo de prevención de ausentismo*.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/escuelasdisfrutables/Protocolo_de_Ausentismo_del_CEIP.pdf

Colectivo Ovejas Negras. (2014). *Guía didáctica de educación y diversidad sexual*. MIDES. <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/40883/1/guia-didactica-educacion-y-diversidad-sexual-uy-version-final.pdf>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Avances y Desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas*. OEA.

<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>

Conde, G. (2006). *Informe final: situación de los equipos técnicos que operan en primaria.* ANEP

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2006/escuelasdisfrutables/INFORME_FINAL_2006.pdf

Escuelas Disfrutables Colonia. (2012). *Escuelas Disfrutables Colonia.* <https://escuelas-disfrutables1.webnode.com.uy/programa-escuelas-disfrutables/>

Elder, C. y Cobb, R. (1993). Formación de la agenda: El caso de la política de los ancianos. En L. Aguilar Villanueva, *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp. 77-102). Miguel Ángel Porrúa.

Fernández Chaves Altez, M. (2017.). *Políticas públicas para población trans en Maldonado: una mirada al programa Uruguay Trabaja.* [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22350>

Gainza, P. (2014). *Diversidad sexual en Uruguay Las políticas de inclusión social para personas LGBT del Ministerio de Desarrollo Social (2010-2014).* MIDES. https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/112_file1.pdf

Galvalisi, V. (2015.). *Jóvenes trans: reafirmando - cuestionando el binarismo sexual.* [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17977>

Guerrero Mc Manus, S. y Muñoz Contreras, L. (2018). Epistemologías Transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista*

Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México,4 1-31.

<https://doi.org/10.24201/eg.v4i.168>

Gularte, M. (2020.). *Población trans e inserción laboral : un análisis a través de las trayectorias*. [Tesis de grado]. Universidad de la República
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/30340>

Hernández López, M. (2020.). *La Ley Integral para Personas Trans en Uruguay: una lectura desde la teoría del reconocimiento*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/33587>

Hernández Tabeira, G. (2022). *Educación y Diversidad sexual. Análisis sobre la incorporación de la diversidad sexual en las políticas públicas en educación inicial y primaria, en Uruguay desde 1991 a 2021: presencias, ausencias y desafíos en planes y programas*. [Tesis de maestría] FLACSO Uruguay.
<http://hdl.handle.net/10469/19550>

Labus, A. (2013). *Trans socialización: La construcción de la identidad trans desde la percepción del estigma*. [Tesis de grado]. Universidad de la República
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23057>

Laluz Bresciano, Á. (2019). *El rol del Trabajo Social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutables. Ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública*. [Tesis de grado]. Universidad de la República
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23572>

Larrosa Núñez, F. (2020). *El rol del Trabajador Social en el Programa Escuelas Disfrutables: reflexiones a partir de un estudio de caso*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/36418>

Luna Addiego, M. (2017.). *Acciones afirmativas entorno al reconocimiento de las personas trans: un análisis a partir del anteproyecto de Ley Integral*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23774>

Mauros, R. (2017.). *Vejedes subversivas: identidades trans y su relación con los procesos de envejecimiento*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23775>

MIDES. (2009). *Programa Escuelas Disfrutables*, otros documentos. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/programa-escuelas-disfrutables>

MIDES. (2021, agosto 09). *Programa Escuelas Disfrutables*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8838>

MIDES-ANEP. (2012). *Guía didáctica: la educación física desde un enfoque de género*. https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/21303/1/edfisica_genero.pdf

Moreira Laurino, G. (2019.). *Avances y desafíos en el proceso de ciudadanización de las personas trans en Uruguay*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23611>

OEA. (2013). *Convención Interamericana Contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia*. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.pdf

ONU. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género* <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/principios-yogyakarta>

Pazos, F. (2019.). *Cuerpos abyectos. Mujeres trans y su relación con el espacio público montevideano*. [Tesis de grado]. Universidad de la República
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/27590>

Rein, M. y Schöl, D. (1993). Reframing policy discourse. En J. Forester y F. Fischer. *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (pp. 145-166). Duke University Press.

Rocha, C. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos”. En P. Gainza, *Políticas públicas y diversidad sexual Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones* (pp. 61-102). MIDES.

Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar la política pública. En P. Gainza, *De silencio y otras violencias: Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 39-90). MIDES.

Rocha, C. (2015a). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de Educación*, 21(1), (pp 47-76).

Rocha, C. (2015b). *Familias y Diversidad Sexual: Sistematización de la Reunión Satelital realizada en el marco del IV Encuentro Universitario de Género, Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos: Nuevos retos para la investigación y la*

política pública. Universidad de la República; Ovejas negras; UNFPA.

https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/150_file1_0.pdf

Rocha, C., Urban, A., Ortiz, D., Frisancho, V. y Pandolfi, J. (2022). *Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Schenck, M. (2013). Entre lo explícito y lo silenciado: Un acercamiento a género y sexualidad en el Plan CAIF. En MIDES, *Políticas públicas y diversidad sexual: Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones. Informe final* (pp. 23-60).

Secretaría de Derecho Humanos. (s.f.). *Derechos humanos y políticas públicas.*
<https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/politicas-y-gestion/derechos-humanos-politicas-publicas>

Sempol, D. (2013). *De los baños a las calles. Historia de movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013).* Sudamericana.

Sempol, D. (2014a). *Transiciones democráticas, violencia policial y organizaciones homosexuales y lésbicas en Buenos Aires y Montevideo.* [Tesis de doctorado]: Universidad Nacional de General Sarmiento.

https://abcdnuevo.ungs.edu.ar/bases/cungs/docs/Tesis_Sempol.pdf

Sempol, D. (2014b). Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay. En P. Gainza, *De silencios y otras violencias Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 11-38). MIDES.

Speranza, J. (2014). *Educando cuerpos: análisis sobre violencia por orientación sexual e identidad de género en la educación*. [Tesis de grado]. Universidad de la República <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10648>

Subrayado. (2015, marzo 8). Guía de Educación Sexual quedará inutilizada y ANEP hará una nueva. <https://www.subrayado.com.uy/guia-educacion-sexual-quedara-inutilizada-y-anep-hara-una-nueva-n42647>

Techera. J. (2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Derecho a la Educación*. MIDES.

Uruguay. (2002, julio 9). Ley Nº 17.515: Regulación del trabajo sexual.
<https://www impo com uy/bases/leyes/17515-2002>

Uruguay. (2009, enero 16). Ley Nº 18.437: Ley General de Educación.
<https://www impo com uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2018a, enero 9). Ley Nº 19.580: Violencia hacia las mujeres basada en género. <https://www impo com uy/bases/leyes/19580-2017>

Uruguay. (2018b, enero 10). Ley Nº 19.584: Aprobación de la Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia.
<https://www impo com uy/bases/leyes-originales/19584-2017>

Uruguay (2018c, noviembre 26) Ley Nº 19.684: Aprobación de la Ley Integral Para Personas Trans. <https://www impo com uy/bases/leyes/19684-2018>