



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad
Promoción: 2018-2020

Prácticas educativas y trayectorias de personas trans en
educación secundaria, Uruguay 2016-2019

Tesis para obtener el grado de Maestra en Género y Políticas de Igualdad

Presenta

Profa. Ana I. Vieira Vargas

Directora de Tesis

Mag. Isabel Pérez de Sierra

Montevideo, diciembre de 2020

En primer lugar, agradezco de manera especial la paciencia y dedicación que me brindó mi Directora de Tesis, Mag. Isabel Pérez de Sierra, sus lecturas atentas y sus lineamientos permitieron concretar esta investigación, a FLACSO Uruguay agradezco la formación académica, el apoyo y la comprensión durante todo este tiempo.

A Daniela, Yannine, Mirtha y Nicolás, quienes colaboraron para que fuese posible acceder a algunas personas que se constituyeron en fuentes relevantes de información.

A mis amigos y amigas, a José por estar siempre dispuesto a contestar mis consultas, a Gonzalo, Ana, Adriana, Alicia e Iberia, por confiar en mí y animarme en los momentos de dudas sobre si era posible culminar este trabajo.

A Nube por acompañarme siempre en mis largas jornadas de escritura.

A todas, todos y todes quienes ofrecieron su tiempo para las entrevistas, y me permitieron acceder a su conocimiento y a sus subjetividades.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos	7
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES.....	9
1.1 Acerca de la política pública	9
1.2 Complejidad de las políticas educativas	10
1.3 Antecedentes de política pública.....	12
1.3.1 Normativa vigente en la órbita de ANEP.....	13
1.3.2 Acciones realizadas desde ANEP-CODICEN	17
1.3.3 Acciones realizadas desde el Consejo de Educación Secundaria (CES)	22
1.3.4 Acciones realizadas desde el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).....	23
1.3.5 Acciones realizadas desde el Consejo de Formación en Educación (CFE)	25
1.3.6 Un avance reciente en la legislación del país: Ley Integral para Personas Trans... ..	26
1.3.7 Experiencias educativas para la población trans en la región.....	28
1.4 Antecedentes de investigación	34
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANALÍTICO.....	39
2.1 Precisiones conceptuales.....	39
2.1.1 Población objetivo: personas trans.....	39
2.1.2 Género, binarismo y heteronormatividad	40
2.1.3 Interseccionalidad	43
2.1.4 Trayectorias y prácticas educativas.....	45
2.2 Modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica en la educación	47
2.2.1 Modelo conservador normalizador	47
2.2.2 Modelo inclusivo binarista.....	48
2.2.3 Modelo deconstructivo no binario	50
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	56
3.1 Descripción de las instituciones educativas bajo estudio	56
3.1.1 Instituciones públicas.....	56
3.1.2 Institución privada	59
3.2 Trayectorias escolares de la población trans de las instituciones bajo estudio	60
3.3 Análisis de las prácticas educativas hacia la población trans en las instituciones bajo estudio	70

3.3.1 Prácticas comprendidas en el modelo inclusivo binarista.....	71
3.3.2 Prácticas comprendidas en el modelo deconstructivo no binario	87
3.4 Acerca de la figura de el/la Profesor/a Referente Sexual.....	102
3.4.1 Ausencia de normativa específica sobre discriminación en los centros educativos	105
3.5 Comparación entre el CES y el CETP sobre la implementación de políticas para estudiantes trans.....	107
3.6 Incidencia de las comunidades religiosas en las acciones de acompañamiento de trayectorias hacia la población LGBTIQ en secundaria	110
3.6.1 El conservadurismo religioso y las instituciones educativas públicas.....	110
3.6.2 Una institución religiosa diferente en la educación privada: la Iglesia Metodista de Uruguay.....	113
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	117
4.1 Conclusiones generales.....	117
4.1.1 Instituciones públicas e institución privada	117
4.1.2 Trayectorias escolares de estudiantes trans en secundaria.....	118
4.1.3 Ámbitos de producción de prácticas educativas hacia la población trans que cursa secundaria y requisitos para su implementación.....	120
4.1.4 Sobre la figura de acompañamiento: Profesor/a Referente Sexual.....	121
4.1.5 Sobre las prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes trans de acuerdo a los modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica.....	121
4.1.6 Posibles riesgos vinculados a las acciones que responden al marco inclusivo binarista y dificultades para la implementación de prácticas correspondientes al marco deconstructivo no binario.....	122
4.2 Recomendaciones de política.....	124
4.2.1 Prácticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes trans a considerar para su incorporación a las políticas de educación secundaria	124
4.2.2 Otras recomendaciones	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS	141
Anexo 1.....	141
Aspectos metodológicos	141
Anexo 2.....	146

RESUMEN

En Uruguay la educación obligatoria comprende los ciclos inicial y primaria, media básica y superior. Las trayectorias escolares se ven afectadas particularmente en educación media: solo cuatro de cada diez estudiantes culminan los ciclos obligatorios (INEEd, 2019). Según el primer Censo Nacional de Personas Trans (MIDES, 2017), el 60% de esta población no terminó el ciclo básico y el 75% abandonó el sistema educativo, siendo la más afectada por la desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

La presente investigación, de carácter cualitativo, se centró en el problema público de las trayectorias escolares truncas o inconclusas (Filardo y Mancebo, 2013) de las personas trans en educación secundaria, que evidencia la tensión entre la ampliación de derechos y la existencia de prácticas expulsoras. El problema de investigación consistió en aproximarse a ciertas experiencias construidas en espacios institucionales con la finalidad de acompañar las trayectorias de la población trans en su pasaje por secundaria, teniendo como objetivo general contribuir a visibilizarlas a la vez que aportar insumos para su incorporación a las políticas públicas de este subsistema. Para ello, se tomaron bajo estudio tres centros educativos públicos (dos de Montevideo y uno del interior) y un instituto privado de Montevideo.

Los resultados obtenidos refieren a la detección de ámbitos de producción de estas experiencias, al ordenamiento de las prácticas relevadas según los modelos interpretativos a que responden, su incidencia en las trayectorias de estudiantes trans y la determinación de cuáles resultan adecuadas para su extensión en secundaria, se consideraron posibles modificaciones a la figura pedagógica Profesor/a Referente Sexual para el seguimiento de trayectorias, y se logró un acercamiento a la incidencia de algunas instituciones religiosas en la ejecución de acciones hacia la población objetivo.

Palabras claves: personas trans, diversidad sexo-genérica, trayectorias y prácticas educativas, heteronormatividad

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se inscribe en el cruce de la investigación educativa y los estudios sobre diversidad sexo-genérica, centró su interés en las trayectorias escolares de la población trans que cursa educación secundaria, en el entendido de que estas personas se encuentran en una situación más vulnerable respecto a quienes adoptan una identidad ajustada a la norma heterosexual, a la hora de mantener sus trayectorias escolares.

La educación en Uruguay es obligatoria a partir de los cuatro años de edad y comprende los ciclos inicial y primaria, media básica y superior (Ley General de Educación 18.437, Artículo 7). Si bien el egreso de primaria es casi universal desde la década del 80 del siglo XX y se ha incrementado el porcentaje de la continuidad educativa en media básica, pasando de un 96% en 2014 a un 99% en 2018 (Presidencia de Uruguay, 2019), según los datos sobre **fracaso escolar**¹ del Instituto Nacional de Investigación Educativa (2019) (en adelante INEEd), solo cuatro de cada diez estudiantes culminan los ciclos obligatorios. De acuerdo al Consejo de Educación Secundaria (2018) (en adelante CES), de quienes efectivamente cursan este tramo en Reformulación 2006,² logra aprobar el ciclo básico un 75,3% y el bachillerato un 65,4%. Los datos muestran serias dificultades en educación media básica y superior para mejorar los indicadores de retención, progresión, aprobación y egreso. A pesar de esto, se advierte una tendencia de mejora moderada en su culminación en los últimos 25 años (INEEd, 2016b).

El fracaso escolar –ligado a la no aprobación y al rezago, cuya consecuencia extrema consiste en la desvinculación del sistema educativo–, se concentra particularmente en el tramo correspondiente a educación media y afecta directamente al ejercicio del derecho a la educación (Consejo Directivo Central, 2016) (en adelante CODICEN). Las dificultades para revertir esta situación que genera desigualdad en cuanto a las oportunidades para la vida adulta, aparece como preocupación constante en el debate público y en la agenda de gobierno. Esta dimensión pública pone en evidencia la necesidad de arribar a propuestas que posibiliten el cumplimiento del mandato legal de las **trayectorias escolares** de un porcentaje significativo de la población estudiantil, que no logra culminar estudios secundarios.

¹ Según Terigi (2009) el **fracaso escolar** abarca a quienes no acceden al nivel educativo correspondiente, a quienes ingresan, pero no permanecen y a quienes permanecen, pero no aprenden en los tiempos esperados.

² “Reformulación 2006” se denomina al plan de estudios secundarios que se imparte en centros educativos diurnos (públicos y privados habilitados por el CES), destinado a los y las estudiantes que cursan en las edades esperadas.

Sobre las causas del fracaso escolar en el país, los estudios coinciden en que el abandono y la desvinculación responden en gran parte a variables de tipo estructural, como el ingreso per cápita del hogar y el capital cultural, asociando los orígenes de la población estudiantil a los resultados educativos (INEEd, 2016b). Los datos revelan que el abandono del sistema antes de cumplir 18 años adopta mayores proporciones y ocurre en edades más tempranas en la población de estudiantes cuyos padres y madres alcanzaron bajos promedios de estudios formales aprobados (Filardo, 2010, citado en Rocha, 2014). INEEEd agrega un componente sobre las condiciones en que educación media recibe a sus estudiantes, entendiendo que “no comienzan su trayectoria escolar el día que inician sus cursos en el liceo o en la escuela técnica. La trayectoria anterior importa y mucho” (2016b, p. 4), y señala como indicadores la extraedad al egreso de primaria y el desarrollo insuficiente de habilidades cognitivas requeridas para la continuidad en los aprendizajes, a lo que se agrega la débil articulación entre los subsistemas.

Los análisis sobre trayectorias escolares que incorporan el enfoque de género y la diversidad sexo-genérica, aportan datos importantes sobre las trayectorias escolares de la población objetivo de este estudio: los y las estudiantes **trans**.

...[personas trans] es un término utilizado para describir las diferentes variantes de la identidad de género,³ cuyo común denominador es la no conformidad entre el sexo biológico de la persona y la identidad de género que ha sido tradicionalmente asignada a este. Una persona trans puede construir su identidad de género independientemente de intervenciones quirúrgicas o tratamientos médicos. Existe un cierto consenso para referirse o autorreferirse a las personas transgénero, como mujeres trans cuando el sexo biológico es de hombre y la identidad de género es femenina; hombres trans cuando el sexo biológico es de mujer y la identidad de género es masculina; o persona trans o trans, cuando no existe una convicción de identificarse dentro de la categorización binaria masculino-femenino (Naciones Unidas, 2013, p. 3).

Según el estudio de Rocha, la población de estudiantes trans no escapa a los condicionamientos que supone la pertenencia a hogares de pocos recursos, pero señala que:

³ Esto significa que adoptan la expresión de género que corresponde a lo que cultural y socialmente se entiende como manifestación de la femineidad o de la masculinidad.

“la clase social importa, pero la identidad de género también” (2014, p. 74), la autora sostiene que las situaciones de violencia a que se hallan expuestas las personas trans en el sistema educativo son una constante y constituyen una de las causas del abandono en los primeros años de enseñanza secundaria. Otra de las causas se ubica, según Rocha, en el tránsito de primaria a secundaria, que supone construir nuevos vínculos, alcanzar cierto grado de respetabilidad y adoptar nuevas estrategias de sobrevivencia en una institución más hostil que primaria. El abandono en este ciclo representa para muchas personas trans un costo menor en términos simbólicos.

Para Sempol (2011), la institución educativa no es un espacio neutro, sino que está fuertemente regulada por la heteronormatividad, que al decir de Butler: “sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (2007, p. 54). Como consecuencia, quienes son identificados como disidentes son castigados de diversas formas y de manera constante. Paradójicamente, la institución educativa aún se identifica en el imaginario social como un espacio de aprendizaje y protección a la infancia, aunque “es una de las instituciones claves donde se lleva a cabo el proceso de normalización de género o de sexualidad. Y este es un proceso violento” (Preciado, 2016b, párr. 2). Los datos evidencian un patrón de prácticas violentas que corresponden a un supuesto institucional disciplinario, que mediante tecnologías específicas pretende normalizar los cuerpos y las subjetividades desde un patrón heteronormativo (Vieira, 2018).

Las tensiones existentes entre la población trans y el sistema educativo tienden a resolverse con el abandono del ciclo secundario de un porcentaje significativo de estas personas, que se expresa en el **problema público** de desigualdad que orientó la presente investigación: las trayectorias escolares trucas o inconclusas (Filardo y Mancebo, 2013) de las personas trans en educación secundaria, correspondientes a estudiantes que abandonaron el sistema educativo sin haberlo aprobado o que cursan con años de rezago, debido a no haber alcanzado logros de aprobación o luego de períodos de desvinculación. Este problema público pone en evidencia la tensión entre el avance normativo de ampliación de derechos para los colectivos

de la diversidad sexo-genérica⁴ y el mantenimiento de prácticas expulsoras del sistema, que responden a estereotipos de identidades binarias.

Según el primer Censo Nacional de Personas Trans realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (en adelante MIDES) durante 2016, 853 personas se definen como travestis, transexuales o transgéneros.⁵ Las mediciones realizadas, además de cuantificar a esta población, aportan datos sobre su perfil socioeconómico, condiciones de vida, necesidades y expectativas, que resultan de utilidad para identificar las distintas categorías que, respondiendo a modelos jerárquicos, se intersectan en las personas trans reforzando la discriminación social de la que son objeto, así como para el diseño de políticas públicas que brinden respuestas de manera integral al problema de su exclusión.

El censo muestra que el 90% de la población trans se encuentra en situación de pobreza y con escasa escolaridad, la mayoría abandonó sus hogares a edad temprana debido a la violencia familiar frente a su identidad de género, a esto se suma un índice mayor de cuadros depresivos, conductas de riesgo y suicidios que la población heterosexual, su promedio de vida se ubica entre los 35 y los 40 años.⁶ La exposición a situaciones de violencia y hostigamiento en sus centros de estudios incide fuertemente en su desvinculación, la que se produce alrededor de los 14 años. La División de Derechos Humanos de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural del MIDES consideró la ausencia de registro de personas menores de 18 años⁷ como una “una falencia importante, ya que la adolescencia es una etapa clave en la que se produce generalmente el 'destape' y en la que comienzan a vivir la discriminación de su entorno y de la sociedad en su conjunto” (MIDES, 2017, p. 34), y entiende que la infancia y la adolescencia trans continúan siendo un desafío pendiente. Pese a

⁴ Las siguientes leyes extienden derechos a los y las integrantes de estos colectivos: Ley 17.817 Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación, Ley 18.246 Unión Concubinaria, Ley 18.426 Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva, Ley 18.590 Código de la Niñez y de la Adolescencia, Ley 18.590 Reforma del Sistema de Adopciones, Ley 19.075 Matrimonio Igualitario, Ley 19.167 Reproducción Asistida, Ley 19.580 de Violencia hacia las mujeres basada en género y la Ley 19.684 Integral para Personas Trans aprobada en 2018.

⁵ El censo partió de la base de datos de la Tarjeta Uruguay Social para personas trans y otras tarjetas del MIDES, se sumaron personas trans privadas de libertad y en situación de calle. Paralelamente, se recorrieron lugares de esparcimiento y de trabajo sexual, entre otras acciones (Gainza, 2016).

⁶ El Primer Congreso Nacional de Personas Trans realizado en Uruguay en 2013 denunciaba, entre otras cosas, que: “La discriminación y el estigma [...] impactan sobre múltiples dimensiones de la vida [...]. La prostitución es para muchas la única posibilidad laboral y se ejerce bajo situaciones de explotación, maltrato e inseguridad” (UTRU-MYSU, s/r, p. 2).

⁷ La normativa establece la presencia de un adulto responsable durante la entrevista, de lo contrario se debe realizar una consulta al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).

esta salvedad, los datos preliminares muestran el registro de diez personas menores de 18 años, lo que representa un 11,7% del total censado (MIDES, 2016, p. 5).

Desde la normativa vigente para la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP), la Ley General de Educación 18.437 (en adelante LGE), en fase de implementación desde 2009, desde una perspectiva de derechos establece orientar acciones para la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, el Artículo 18 dispone que el Estado “actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente”, encontrándose comprendida la población trans dado que comporta los mayores niveles de vulnerabilidad y, en proporción, de abandono del sistema educativo. La aprobación de la Ley Integral para Personas Trans 19.684 en octubre de 2018 y su reglamentación mediante el Decreto 104/19 de abril de 2019, brindan aportes para el cumplimiento de lo establecido en la LGE, incorporando acciones para la ANEP y dispositivos de acompañamiento de sus trayectorias para asegurar su efectiva inclusión educativa. A pesar de la normativa señalada, no existe en la órbita del CES una sistematización que dé cuenta de las trayectorias de las personas trans. Conviene tener en cuenta que la incorporación de la variable identidad de género al registro de estudiantes en el sistema informático es muy reciente.

Sin embargo, existen experiencias educativas que parecen salirse de la respuesta institucional naturalizada, han sido construidas en espacios institucionales como coordinaciones, salas y reuniones gremiales –por docentes y/o estudiantes, a nivel individual o de manera colectiva–, que comparten el interés de referentes adultos/as en acompañar las trayectorias educativas de la población trans en su pasaje por secundaria.

La presente tesis indagó sobre este tipo de experiencias –que no se encontraban sistematizadas ni habían sido abordadas por la investigación académica–, llevadas a cabo en cuatro centros educativos del país, tres del ámbito público (dos de Montevideo y uno del interior) y una institución privada de la capital, y cómo las prácticas implementadas en estas instituciones impactaron en la continuidad educativa de su población trans.

El **problema de investigación** consistió entonces en una aproximación a estas experiencias educativas cuya finalidad ha sido acompañar las trayectorias de estudiantes trans, así como

comprender el modo en que se relacionan las prácticas educativas hacia esta población y sus trayectorias en el sistema en las instituciones de educación secundaria bajo estudio.

Dichas prácticas tampoco fueron visualizadas previamente a esta investigación como enmarcadas en el cumplimiento del mandato de la normativa existente, ni como intervenciones posibles de extender a otros centros. Ha sido necesario conocer estas prácticas, historizarlas y comprender su articulación con las políticas públicas vigentes dirigidas a educación secundaria. Esta tarea permitió evaluar cuáles de ellas resultan convenientes universalizar en secundaria, atendiendo a la LGE en lo que refiere a la culminación de ciclos establecidos como obligatorios y a la inclusión educativa, contribuyendo a ampliar el ejercicio de los derechos humanos reconocidos formalmente.

Objetivo general

Describir y comprender las prácticas educativas llevadas a cabo en educación secundaria, dirigidas a acompañar trayectorias de estudiantes trans en tres instituciones públicas (dos de Montevideo y una del interior) y un instituto privado de Montevideo, con el fin de aportar insumos para su incorporación a las políticas públicas para el cumplimiento de los mandatos legales.

Objetivos específicos

1. Caracterizar y analizar las experiencias educativas –acciones individuales y/o colectivas– dirigidas a acompañar a la población trans en educación secundaria, realizadas en tres instituciones públicas del país (dos de Montevideo y una del interior) y una institución privada de Montevideo.
2. Determinar los marcos interpretativos de género y diversidad a los que responden esas experiencias.
3. Identificar cuáles de estas prácticas pueden considerarse como apoyos pedagógicos adecuados para evitar la exclusión por identidad sexo-genérica y contribuir a la culminación de los ciclos obligatorios.

La **hipótesis orientadora** puede expresarse de la manera siguiente, si bien desde la normativa se han ampliado los derechos de los y las integrantes de los colectivos de la diversidad sexo-

genérica, la mayoría de las instituciones educativas mantiene la heteronormatividad como modelo hegemónico que determina las prácticas hacia esta población en términos de varón/mujer, heterosexual/homosexual, normalidad/disidencia, lo que contribuye a perpetuar su exclusión. Las prácticas de acompañamiento de las trayectorias de la población trans, elaboradas en espacios institucionales que desafían esta lógica, responden a diferentes interpretaciones de la diversidad sexo-genérica y esto incide en la continuidad educativa de esta población también de manera diferenciada.

Para abordar el análisis de estas prácticas, con el fin de determinar su pertinencia para la incorporación a las políticas públicas tendientes a revertir la desigualdad que afecta las trayectorias de la población objetivo, se recurrió a dos modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica que buscan aportar soluciones al problema de sus trayectorias truncas o inconclusas.

Los modelos interpretativos seleccionados para el análisis de las prácticas educativas relevadas responden a dos concepciones que tienen en común el reconocimiento de la desigualdad de género que impacta de manera negativa en las trayectorias escolares de la población trans, se diferencian en el tenor de las acciones y en los efectos esperados. Mientras un modelo responde a una visión legalista que brega por el cumplimiento de los derechos establecidos, el otro asume una posición transformativa que entiende necesario alterar las lógicas existentes en los centros educativos e incorporar una visión que asuma la diversidad de todas las identidades que habitan los centros educativos.

En un anexo metodológico⁸ se explicitan las técnicas utilizadas y las fuentes de información para la realización del análisis propuesto. Se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas a informantes calificados/as, actores/as pertenecientes a las instituciones bajo indagación, personal docente y personal jerárquico vinculado a las políticas para estudiantes trans, lo que se complementó con rastreo documental de la normativa vigente y emergente del proceso de avance de las políticas y acciones hacia la población objetivo, comprendiendo también notas de prensa y material audiovisual correspondientes al período 2016-2019, así como comunicaciones personales.

⁸ Anexo 1.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

1.1 Acerca de la política pública

Según Subirats *et al.*: “Toda política pública apunta a la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental. Representa pues la respuesta del sistema político-administrativo a una situación de la realidad social juzgada políticamente como inaceptable” (2008, p. 33). El reconocimiento institucional de determinados problemas depende de muchos factores, algunos de ellos refieren a las habilidades y recursos de los sectores demandantes, los espacios y mecanismos de participación brindados por el sistema político, la existencia de liderazgos y la capacidad de incidir en la opinión pública. Su incorporación hace que se les asigne prioridad y susciten el interés inmediato de los actores estatales con poder de decisión.

La fase de formulación de la política consiste en la elaboración “del programa de actuación político administrativo, es decir, la selección de los objetivos, instrumentos y procesos que deberán ponerse en práctica para resolver el problema en cuestión” (p. 44).

Para la fase de implementación, en la que se encuentran las políticas públicas que se tratarán en este capítulo, se necesita un marco normativo y la asignación de recursos económicos para llevar adelante las acciones propuestas: “tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas” (Van Meter y Van Horn, en Aguilar, 1993, pp. 99-100). Cabe agregar que, si bien las políticas cristalizan en un cuerpo normativo, no consisten en meros actos administrativos, “son productos sociales elaborados al interior de un determinado contexto social, de una estructura de poder y de un proyecto político” (Guzmán y Salazar, 1992, p. 8). Las políticas que pretenden revertir la desigualdad que afecta a la población LGBTIQ,⁹ suponen un cambio cultural que cuestiona el *statu quo* y propicia la intervención del Estado en ámbitos que se mantenían regulados por las costumbres, por ello, las políticas “tienen que ver con definiciones y decisiones políticas,

⁹ Sigla que refiere a lesbianas, *gays*, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros, intersexuales y *queer*, que generalmente añade nuevas letras en función del reconocimiento de los colectivos llamados “minorías sexuales” o “disidencias”. En esta investigación, cuando se haga referencia a documentos se respetará la sigla utilizada en ellos.

técnicas y administrativas, éticas, ideológicas o doctrinarias, conceptuales y normativas” (García Prince, 2008, p. 20).

1.2 Complejidad de las políticas educativas

La educación media en Uruguay depende de dos consejos, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP), se habla de “educación secundaria” o “liceo” para referirse a los cursos que dependen del primer consejo y de “educación técnica” para aquellos que dependen del segundo. Se divide en media básica y media superior, cada una estructurada en tres años.¹⁰ Media básica constituye el ciclo inmediato posterior a primaria y se denomina ciclo básico, media superior se organiza en orientaciones y especializaciones según el subsistema. El nivel medio superior en secundaria se denomina bachillerato diversificado y brinda continuidad para educación terciaria, mientras que el mismo nivel dependiente de CETP se divide en bachilleratos tecnológicos y formación técnica y profesional, los primeros orientados hacia estudios terciarios e inserción laboral y la segunda dirigida principalmente a la incorporación al ámbito del trabajo.

A diferencia del contexto regional e internacional, en Uruguay: “[la] potestad de formular, implementar y gestionar políticas educativas en la educación obligatoria la tiene un ente autónomo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y no el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)” (INEEd, 2016a, p. 24), cuyas facultades se limitan a la regulación de la educación privada en el nivel inicial y terciario, la elaboración y difusión de estadísticas, y “la coordinación de las políticas educativas nacionales” (LGE, Artículo 51 numeral B). El organismo de conducción del sistema educativo es el CODICEN, pero en los hechos cumple un rol más de articulador entre los cuatro consejos respectivos a cada rama de enseñanza¹¹ que de gestor de políticas y, aunque es el órgano decisor en última instancia, según INEEEd la autonomía de los consejos vuelve compleja la implementación de las políticas:

Uno de los principales focos de debate en el sistema educativo uruguayo refiere a su estructura institucional y a la distribución de responsabilidades en cuanto a la

¹⁰ Sin embargo, existen planes que ofrecen acreditar educación media en un tiempo menor: Plan 2009 y Plan 2012 en la órbita del CES, que se cursan en un año y medio, en la órbita de CETP se implementa el programa Rumbo Plan 2010, con 38 semanas de cursado y la variante Rumbo Modalidad Integrado, de cuatro semestres de duración.

¹¹ Inicial y primaria, secundaria, técnica y formación docente.

conducción de las políticas educativas. Un problema recurrentemente señalado es la escasa especificidad con respecto a quién es el responsable de definir la política educativa, llevarla adelante y rendir cuentas de su implementación. [...] los consejos de educación tienen autonomía para definir sus políticas en una amplia gama de aspectos, lo que dificulta enormemente la definición y ejecución coordinada de la política (2016a, p. 11).

Debido a esta falta de coordinación entre los subsistemas y CODICEN, frecuentemente la aplicación de las políticas dentro de ANEP se torna dispar, dependiendo de la voluntad de los consejos y/o de sus cuadros burocráticos, estas “fallas de coordinación también se han reflejado en las dificultades para instrumentar políticas de tránsito educativo entre ciclos, por ejemplo, entre primaria y media” (Filardo y Mancebo, 2012, en INEEEd, 2016a, p. 40). A esto se suma que los consejos deben expedirse sobre asuntos tanto pedagógicos como administrativos, lo que comporta una excesiva carga de tareas que les “resta posibilidades para ejercer la función sustantiva de liderar la política educativa” (p. 41), y la centralización de la administración en la capital, que dificulta la resolución de problemas departamentales o locales con prontitud.

Las características mencionadas, propias del caso uruguayo, entorpecen el aspecto normativo de las políticas, que es donde se “manifiestan o presuponen ciertos valores y orientan a las personas hacia la acción [...]. Su legitimidad, por tanto, deriva de una autoridad, ya sea un gobierno, una corporación o una institución social como un sistema educativo” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 38), valiéndose de normas y prácticas institucionales.

En lo que refiere a la implementación de políticas tendientes a la protección de trayectorias escolares de la población trans, este aspecto comporta dificultades a la hora de neutralizar las resistencias que en los últimos años han tomado vigor, provenientes de sectores conservadores de diferentes comunidades religiosas y de organizaciones conservadoras que nuclean a padres y madres de estudiantes, cuyo objetivo es anular los avances en lo que tiene que ver con la incorporación del enfoque de género en la educación, así como de las acciones afirmativas hacia la población estudiantil LGBTIQ.

Otro componente importante tiene que ver con la implementación de la política a partir de las acciones de las direcciones de los centros educativos, “al igual que por el modo en que los

profesores interpretan esa política y la traducen en la práctica [...]. Este proceso de interpretación es fundamental para entender el rol que desempeñan las políticas al producir y modelar el cambio” (Rizvi y Lingard, 2013, pp. 29-30). De acuerdo a INEEd, transferir decisiones a las direcciones de los centros requiere de acciones hacia el “fortalecimiento de las capacidades de liderazgo [...], dado que un tema transversal a todos los subsistemas es el de la insuficiente formación en gestión de los equipos de dirección” (2016a, p. 12), la reelaboración del rol y perfil para el cargo, así como la asignación de mayores recursos presupuestales. Es de destacar que, en cuanto a la rotación del cuerpo docente, esta es más notoria en “los centros que atienden población en situación de mayor vulnerabilidad” (p. 13), lo que profundiza la brecha de desigualdad que sufre la población trans al no garantizarse la continuidad en las posibles intervenciones.

Por último, de acuerdo a Subirats *et al.*: “La noción de política pública hace referencia [...], a las interacciones, alianzas y conflictos, en un marco institucional específico, entre los diferentes actores públicos, parapúblicos y privados, para resolver un problema colectivo que requiere de una acción concertada” (2008, p. 35). Las políticas educativas deben ser entendidas como un terreno a concertar con los sindicatos¹² y las Asambleas Técnico Docentes (en adelante ATD),¹³ una adecuada implementación depende del nivel de comunicación y negociación que las autoridades sean capaces de establecer. Al decir de Rizvi y Lingard: “La política es un palimpsesto que se mueve entre la formulación y la práctica y a veces a la inversa” (2013, p. 50).

1.3 Antecedentes de política pública

A partir del primer gobierno del Frente Amplio en 2005, Uruguay incorpora el enfoque de derechos humanos como orientador de las normativas, considerándose prioridades desde la política pública el acceso de todas las personas en igualdad de condiciones a la educación, la

¹² La representación sindical funciona en todas las ramas de la educación uruguaya, a nivel público maestras y maestros de inicial y primaria están representados por la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), docentes de secundaria en la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FeNaPES), docentes de escuelas técnicas y agrarias en la Asociación de Funcionarios de la Universidad de Trabajo del Uruguay (AFUTU) y el profesorado de formación docente en la Intergremial. A nivel privado, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza Privada (SINTEP) nuclea a funcionarios/as de inicial, primaria y secundaria.

¹³ Órgano técnico-pedagógico, asesor, consultivo y con derecho a iniciativa que funciona en los cuatro consejos dependientes de ANEP y representa al cuerpo docente. Se profundizará sobre las ATD en el próximo apartado.

salud y el trabajo. El Estado uruguayo desde el Poder Ejecutivo, mandata la orientación de las políticas sociales hacia el desarrollo de medidas afirmativas que permitan el cumplimiento de la normativa internacional en materia de derechos y los compromisos ratificados por Uruguay, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), entre otros, así como lo dispuesto en la Constitución de la República. En lo que tiene que ver con educación y diversidad sexual, así como igualdad de género, se apunta al cumplimiento de los Principios de Yogyakarta (2006), que en su Artículo 16 establece: “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”.

1.3.1 Normativa vigente en la órbita de ANEP

Ley General de Educación 18.437

En el documento “Aportes de la ANEP para la elaboración del anteproyecto de Ley de Educación”, aprobada en 2008, se encuentra la necesidad de considerar “a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales” (ANEP, 2007, p. 3), que se incorpora al Artículo 1. Para su cumplimiento, la ANEP entendió oportuno instrumentar los mecanismos del Estado, “desde una perspectiva de derechos humanos, [...] dentro de la universalidad, el Estado debe asignar prioridad a los sectores que requieren mayor atención, buscando acortar las brechas en los logros educativos” (p. 3), con la finalidad de completar los ciclos obligatorios, el cumplimiento de los derechos humanos implicaba además para la ANEP “la supresión de cualquier forma de discriminación” (p. 5).

Frente a esta problemática de desigualdad, que es origen de exclusión y rezago de una parte importante de la población estudiantil, la LGE apunta al: “pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Artículo 2), y dispone que: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. [...]” (Artículo 8). En este sentido, la ley vigente obliga a orientar las acciones atendiendo al principio de igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa para todas las personas,

incluyendo a quienes integran la llamada diversidad sexual y de género. El Artículo 18 establece:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual [...].

Dentro de las acciones previstas para el cumplimiento de este mandato, la educación sexual se constituye como línea transversal para el Sistema Nacional de Educación que “...tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Artículo 40 numeral 8).

La LGE dispone también la existencia de las **Asambleas Técnico Docentes (ATD)**, que funcionan en la órbita de cada Consejo de Educación. Constituyen un órgano consultivo y deliberante sobre temas técnico-pedagógicos que es único en la región, representan a todo el cuerpo docente y poseen “derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general. [...] serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas...” (Artículo 70).

Las ATD fueron creadas en la reapertura democrática por la Ley de Emergencia 15.739 de 1985, pero sus antecedentes se remontan al Artículo 40 de la Ley 10.973 de 1947,¹⁴ en 1973 fueron suprimidas por la Ley 14.101 y volvieron a funcionar a partir de setiembre de 1991. El cuerpo docente elige a sus delegados/as a la Asamblea Nacional cada tres años mediante elecciones organizadas por la Corte Electoral, a su vez, cada centro de estudios celebra Asambleas que son convocadas por el Consejo respectivo dos veces al año de manera ordinaria, los informes que elaboran constituyen el material de discusión para las instancias nacionales.

¹⁴ Por este motivo fueron denominadas corrientemente como Asambleas Artículo 40.

Estas Asambleas han manifestado públicamente sus posturas frente a los temas que afectan a la educación mediante informes o declaraciones, en particular la ATD del CES intervino de manera activa en la creación de los Espacios de Educación y Cuidados para hijos e hijas de estudiantes de liceos nocturnos, implementados en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)¹⁵ desde 2017, mediante convenio entre ANEP-MIDES-INAU (ATD–CES, 2017).

Decreto 184/007 del Poder Ejecutivo

Es anterior a la LGE, por él se aprueba el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos –elaborado por el MIDES a través del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)– donde se establece la “Incorporación de la **perspectiva de género en las políticas de educación**” (LEI 19, el resaltado es mío), encomendando a la ANEP, entre otros organismos, desarrollar “medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo” (LEI 20). Si bien el Plan apuntó a superar la desigualdad que afecta a las mujeres, el marco de derechos humanos que lo sustenta hace que las acciones encomendadas se extiendan a otros colectivos discriminados históricamente. Partiendo de la igualdad como derecho fundamental y principio de los estados modernos, que permite el acuerdo de que todas las personas deben poder ejercer sus derechos, recurre a la búsqueda de la equidad como estrategia: “se trata de una idea de justicia que busca reparar los desbalances existentes en la sociedad y equiparar a todas las personas en el ejercicio de sus derechos” (p. 16). En materia de educación, el Plan determina: “identificar las barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo especialmente por residencia geográfica, nivel socioeconómico y discriminación por raza, edad, embarazo y **orientación sexual**, tomando medidas para su reversión” (LEI 21.5, el resaltado es mío). En 2009 se crea la Red de Género de ANEP con la finalidad de promover la transversalidad de la perspectiva de género a todos los subsistemas.

Resolución N.º 68/18 de CODICEN

Tiene como antecedente la Resolución N.º 3.066/17 del 28 de noviembre de 2017 de CETP,¹⁶ de la que incorpora parte de su texto. A solicitud de la Dirección de Derechos Humanos, el CODICEN extiende para toda la ANEP la aprobación del documento “Propuesta de acciones

¹⁵ Creado por la Ley N° 19.353 (2015).

¹⁶ Esta resolución será tratada en el apartado que refiere a CETP.

afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans”. En su redacción, la Resolución 68/18 reconoce el potencial de la educación para “contribuir a revertir las situaciones sociales de desigualdad, exclusión y marginalidad existentes en nuestra sociedad” (p. 5) y advierte que, de no asumirse esta tarea, esta continuará siendo “un canal privilegiado de reproducción” (p. 5). Las líneas de acción apuntan, al igual que la Resolución N.º 3.066/17 de CETP, al registro de estudiantes en el sistema informático incorporando las variables ascendencia e identidad de género, al otorgamiento de becas (8% de la disponibilidad) y a la capacitación del funcionariado.

Circular N.º 1/2019 del CODICEN

La normativa establece la pertinencia de la utilización del **lenguaje inclusivo** en el ámbito de la ANEP, para ello incorpora el informe encomendado al grupo de trabajo integrado por representantes de los consejos de educación inicial y primaria, secundaria, técnico profesional y formación en educación, de la Dirección de Derechos Humanos y el Coordinador del Programa de Políticas Lingüísticas, los dos últimos de la órbita del CODICEN. En él se ratifica el compromiso de la ANEP “con la promoción de un lenguaje sin términos discriminatorios ni violentos” (p. 6) y se define al lenguaje inclusivo como “un uso particular del lenguaje que responde a un compromiso político de denunciar y poner en evidencia una situación de injusticia social” (p. 6). Para dar respuesta al cómo se implementará, el texto recurre a dos niveles de regulación, el normativo que considera que este no debe “poseer denotación ni connotación sexista. [...] términos discriminatorios ni violentos hacia ningún género” (p. 7), y el técnico lingüístico que establece que este uso debe “encontrarse dentro de la esfera de lo prescripto lingüísticamente” (p. 7). Finalmente, se salda la tensión presente entre los dos niveles prescribiendo para el hablante que entiende:

desde su perspectiva filosófica o política, que debe evidenciar la presencia de seres de distinto sexo, puede optar por desdoblamientos [...] o la adición de otros elementos [...]. Sin embargo, no se recomienda el uso del símbolo @ ni otras opciones (como el empleo de la x o la e) para sustituir vocales al referirse a ambos géneros gramaticales que dificultan la comprensión de la lectura y la escritura (p. 7).

Dadas las limitaciones hacia el uso del lenguaje inclusivo prescriptas en la presente normativa, se deriva que su amparo abarca solamente a las personas que se identifican dentro

del sistema sexo-genérico binario, quedando excluidas aquellas cuya identidad escapa a este criterio.

Si bien el informe admite que “[los] comportamientos lingüísticos son símbolos de la realidad social” (p. 8) y evidencian desigualdades, entiende que estas responden a situaciones externas a la lengua y que “el cambio lingüístico solo podrá producirse con la modificación del contexto social de desigualdad” (p. 8). El nivel ideológico que impregna el texto impide avanzar en un uso del lenguaje que contribuya a visibilizar en el ámbito educativo identidades no binarias, contribuyendo a modificar situaciones de violencia a que se encuentran expuestas.

Por último, además de referirse en masculino al “alumno”, reafirmando el universal que pretende desnaturalizar, en la Circular se afirma que “el respeto por su lengua materna es lo verdaderamente inclusivo” (p. 8), en el contexto educativo que está destinado a “sumergirlo” en la variedad estándar del lenguaje, motivo por el que recomienda en las producciones académicas “el uso de términos que den cuenta de lenguaje inclusivo sin desviarse de la norma” (p. 8).

1.3.2 Acciones realizadas desde ANEP-CODICEN

En 2006 se crea el **Programa de Educación Sexual** (PES), integrándose a la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo del CODICEN. Este programa incorpora la educación sexual al sistema educativo formal y trabaja de manera coordinada con la **Comisión de Educación Sexual** de la ANEP y con los distintos subsistemas. Su objetivo es: “fortalecer la educación sexual como espacio pedagógico del sistema educativo, con estrategias e instrumentos que permitan su abordaje y desarrollo, enfatizando en la calidad del proceso educativo que se ofrece, para profundizar su institucionalidad” (ANEP-UNFPA, 2017, p. 18).

Con la llegada del FA al gobierno las autoridades del Consejo Directivo Central definieron un programa de trabajo, y luego de realizar talleres de formación para docentes y maestros durante 2007, comenzar a impartir desde 2008 educación sexual en Secundaria y en las escuelas técnicas de enseñanza pública. Pero este programa, a mediados de 2010, perdió su financiamiento, lo que implicó en los hechos una pérdida significativa de visibilidad e impulso. Desde entonces el Programa de Educación

Sexual (PES) ha intentado seguir avanzando si bien la falta de funcionarios y recursos posterga significativamente la transformación del sistema (Sempol, s/r, pp. 8 y 9).

ANEP-CODICEN cuenta con una **Dirección de Derechos Humanos**¹⁷ creada en mayo de 2006, con el propósito de “generar un espacio institucional especializado que, a través de instancias de asesoramiento y acciones concretas en territorio, implementará políticas públicas, desde una perspectiva de derechos humanos” (ANEP-CODICEN, s/r a, párr. 1). En 2017, el PES pasa a formar parte de esta Dirección integrándose al Área de Género y Sexualidad que “tiene como objetivo general incorporar la perspectiva de género y educación sexual en la educación pública articulando con todos los subsistemas” (ANEP-CODICEN, s/r b, párr. 2) de la ANEP.

La evaluación del PES de 2017 muestra que la población estudiantil del CFE no posee un buen conocimiento del programa ni de cómo se implementa en los subsistemas de ANEP, se considera necesario diseñar estrategias para una mayor visibilidad. A esto se agrega que el programa llega más a la capital que al interior, lo que dificulta su implementación a nivel nacional, a la vez que las diferencias con que se aplica, fundamentalmente en CES y en CETP, determinan algunas dificultades para la consolidación de la educación sexual como espacio legítimo, sobre todo en secundaria. El tema de la diversidad sexual aparece como demanda planteada sobre todo por estudiantes de educación media, quienes entienden que debe profundizarse en ella más allá de los tópicos abordados con mayor frecuencia, como infecciones de transmisión sexual (en adelante ITS) y salud sexual y reproductiva. El interés por esta temática se presenta notoriamente superior en las mujeres (53% frente a 25% de los varones), el estudio considera que el rechazo de los varones puede explicarse por el arraigo de la idea que asocia linealmente sexo biológico, identidad de género y orientación sexual, lo que demanda una carencia a trabajar desde la educación sexual.

Educación y Diversidad Sexual. *Guía Didáctica* (2014)

Se trata de una publicación elaborada por el Colectivo Ovejas Negras,¹⁸ que contó con la colaboración de ANEP, de INMUJERES y de UNFPA.¹⁹ Se distribuyeron en 2014, 1.000

¹⁷ Esta Dirección ha trabajado de manera intersectorial con el MIDES y con el MEC.

¹⁸ Organización social que defiende la diversidad sexual y promueve los derechos de las personas que la integran.

ejemplares distribuidos en los subsistemas Inicial y Primaria, Secundaria y Técnica como material de consulta, no obligatorio, para docentes e integrantes de las comunidades educativas. La publicación pretendía dar cumplimiento al mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación de todas las personas desde un enfoque de derechos humanos, al reconocimiento y respeto de la diversidad sexual en el ámbito educativo, comprendidos en la normativa del país y en los compromisos internacionales ratificados a lo establecido en la LGE sobre no discriminación y apoyos específicos a las personas pertenecientes a los sectores discriminados (artículos 2 y 18 respectivamente), además de atender al mandato de “[promover] la elaboración de textos y materiales didácticos no sexistas” (Decreto 184/07, LEI 21.1). El objetivo de la *Guía* consistió en “brindar herramientas conceptuales y metodológicas a docentes, y otros profesionales de la educación para el abordaje de la diversidad sexual en el ámbito educativo” (Ovejas Negras, 2014, p. 2). Por su parte, la Comisión de Educación Sexual del CODICEN entendió que la sexualidad debía ser abordada de manera integral en los subsistemas a cargo de primaria y enseñanza media.

La *Guía* se estructuró en tres partes: la primera destinada a conceptos teóricos, la segunda a brindar propuestas para intervenciones y talleres, la tercera aporta material gráfico de apoyo, bibliografía e información sobre recursos multimedia.

En la primera parte se definen los componentes de la identidad sexual: sexo biológico, identidad de género, expresión de género y orientación sexual. Se cuestionan los estereotipos sobre la diversidad sexual y se aclara la sigla LGBTI. Se brindan elementos para trabajar desde el aula los problemas de discriminación, intentando desnaturalizar estereotipos y prejuicios. Se establecen temas y se proponen estrategias metodológicas. Para inicial y primaria se apunta a trabajar la inclusión, mientras que en educación media se recomienda abordar las temáticas referidas a estudiantes LGBTI, trans y *queer*, el acoso y la violencia homo-lesbo-transfóbica y los patrones discriminatorios en el sistema educativo, con el objetivo de detectarlos e intervenir para erradicarlos. Uno de sus tres capítulos está orientado a docentes y su visibilidad en tanto sujetos sexuados y genéricos.

¹⁹ Fondo de Población de las Naciones Unidas. En inglés: United Nations Fund for Population Activities (UNFPA).

En la segunda parte, las propuestas de trabajo son enmarcadas en una metodología “participativa, integral, vivencial, lúdica y procesual” (p. 35), y se encuentran agrupadas por niveles. Para inicial y primaria se propone trabajar sobre roles y comportamientos de género asignados, modelos de masculinidad y femineidad hegemónicos, diferentes modelos de familias, deconstrucción del modelo dominante de pareja, insultos homofóbicos y estigmatización en el centro educativo. Para educación media se ofrecen propuestas generales que pueden ser adaptadas a cualquier disciplina y otras incorporadas a contenidos de programas de asignaturas. Los temas refieren a desarticular anatomía, identidad de género y orientación sexual, avances normativos hacia la población LGBTIQ, heteronormatividad y nuevos modelos de familias, discriminación y violencia, diversidad sexual y derechos humanos, visibilidad de la diversidad sexual y de género en los centros educativos. Para abordar las identidades trans, se ofrece un modelo de actividad a realizar dentro de las asignaturas de perspectiva sociológica, con el objetivo específico de “conocer desde una óptica fenomenológica la realidad de las personas trans” (p. 84). Para ello, se parte de un texto disparador sobre la vida cotidiana de estas personas, se sigue la realización por parte de equipos de estudiantes de una entrevista en profundidad a una persona trans o rastreo de testimonios en la web, por último, se trabaja la construcción de la identidad incorporando los conceptos de identidad de género y orientación sexual, así como las dimensiones: discriminación y estigma.

En la tercera parte se incorporan fotografías y viñetas como material para trabajar la temática, bibliografía actualizada, guías didácticas de distintos países, una selección de cuentos, videos, películas y canciones, un listado de las organizaciones LGBTIQ en Uruguay, información sobre servicios de salud y sobre la legislación vigente en ese momento sobre los derechos de esta población, se brinda también información sobre los procedimientos para denunciar situaciones de discriminación.

Desde la presentación de la *Guía* en octubre de 2014, numerosas críticas se hicieron públicas generando un debate en los medios de comunicación, la mayoría provino de ámbitos eclesiales y las acusaciones se centraron en la violación de la laicidad por parte del Estado y en promover la llamada “ideología de género”. El entonces arzobispo de Montevideo, monseñor Daniel Sturla, en su mensaje de Navidad expresó preocupación por la publicación: “Vivimos en una sociedad plural y laica. La laicidad es respeto en la pluralidad. Seamos

consecuentes. [...] La realidad de personas cuya orientación sexual no corresponde con su sexo no puede ser transformada en una bandera ideológica” (El mensaje navideño..., 2014, párr. 2 y 3). La Conferencia Episcopal del Uruguay (CEU) hizo público un comunicado contrario a la distribución de la *Guía*, argumentando que “en lugar de ser formados en la no discriminación de las personas, los hijos sufrirán la violencia de una educación sexual ideologizada y desnaturalizada” (Uruguay: la cuestionada guía..., 2014, párr. 13). El Consejo de Representatividad Evangélica del Uruguay (CREU) entendió inconveniente “la intromisión del sistema público de enseñanza en la formación y orientación de valores que son propios del ámbito familiar, sobrepasando la frontera de dar información sobre un tema a la de subjetivar posiciones y conductas...” (La Guía..., 2015, párr. 9). Por su parte, el pastor Jorge Márquez de la iglesia Misión Vida para las Naciones sostuvo que la intención de difundir la *Guía* radicaba en “...destruir la concepción heterosexual en todo el mundo occidental” (Antípodas, 2014, párr. 3).

A las presiones antes mencionadas se sumó la posición del entonces consejero del CODICEN, Daniel Corbo, representante del Partido Nacional, quien solicitó suspender la distribución del material por no haber cumplido con los procedimientos correspondientes para su aprobación:²⁰

Somos partícipes de la necesidad de tener políticas activas para prevenir y evitar cualquier forma de discriminación que es una cuestión de derechos humanos, y obviamente la discriminación por la orientación sexual. Ahora, donde nosotros tenemos cierta observación respecto al contenido de la *Guía*, [...] es que pretende expresamente defender el sitio de los colectivos homo y trans atacando otros modelos, el modelo de la heterosexualidad, el de la familia tradicional y el de la pareja conformada por masculino y femenino y los conceptos de masculinidad y femineidad (TNU, 2014).

Frente a los ataques señalados, distintos colectivos manifestaron públicamente su apoyo a la publicación y reclamaron su distribución. El Colectivo Ovejas Negras emitió un comunicado responsabilizando al CODICEN por “[ceder] a las presiones de la Iglesia y el Partido

²⁰ Este argumento fue refrendado por la entonces consejera representante docente Mtra. Teresita Capurro, quien admitió que la *Guía* fue solo estudiada por técnicos y no por las autoridades de CODICEN (*Guía de Educación Sexual...*, 2014).

Nacional” (Presiones y procedimientos, 2014, párr. 1). La Sociedad Uruguaya de Sexología y la Red de Género de la Universidad de la República (UdelaR) realizaron sendos comunicados de prensa los días 27 y 28 de noviembre de 2014 respectivamente, el primero expresa su conformidad con el criterio de los contenidos y de los niveles educativos destinatarios, el segundo: “Reafirma la importancia de continuar incluyendo la diversidad sexual en los abordajes de educación sexual y reivindica la necesaria separación entre Iglesia y Estado” (Comunicados de prensa, 2014, párr. 3), entendiendo que la *Guía* incorpora la perspectiva de derechos humanos acorde al avance jurídico en el país. La XXXV ATD Nacional de Educación Secundaria difundió una declaración fechada el 25 de febrero de 2015, donde “entiende impostergable que el Sistema Educativo incluya en su agenda el debate sobre la Educación Sexual en general y la diversidad en particular” (ATD-CES, 2015, p. 80), valora a la *Guía* como aporte a la discusión elaborado por diferentes colectivos incluida la ANEP, con el objetivo “de desnaturalizar prácticas discriminatorias concebidas desde la visión hegemónica imperante en nuestra cultura” (p. 80), y reclama su pronta distribución.

Finalmente, el CODICEN resuelve en febrero de 2015 que la *Guía* no sería distribuida y que se conformaría una comisión técnica para adaptar el material. Desde esa fecha el documento no tuvo ninguna reedición revisada.

1.3.3 Acciones realizadas desde el Consejo de Educación Secundaria (CES)

El CES ya contaba desde 2005, antes de la aprobación de la LGE, con una **Comisión de Educación Sexual** y la figura de **Profesor/a Referente en Educación Sexual** (habitualmente se le nombra como Referente Sexual).²¹

El cometido de la Comisión era elaborar un proyecto sobre educación sexual²² para la educación pública. Desde 2006 ha realizado diversas actividades de divulgación e información mediante publicaciones, folletería y desde su página web institucional, también organizó encuentros para promover la formación de docentes y equipos de Dirección de

²¹ La Comisión de Educación Sexual y la figura de Profesor/a Referente Sexual fueron creados por la Resolución N.º 4, Acta Ext. No. 35 del 14 de diciembre de 2005 del CODICEN de la ANEP. La Comisión comenzó a funcionar en marzo de 2006 y estaba integrada por representantes de los consejos de Primaria, Secundaria y Técnico Profesional, ex Dirección de Formación Docente, Dirección de Educación para la Salud del CODICEN y de la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), además de una coordinación y una secretaría técnica para articulación y organización.

²² Educación sexual se implementa desde 2008.

centros educativos y promovió instancias de capacitación y formación permanente en la órbita del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

La figura de Referente Sexual se incorpora a secundaria en 2008, destinada a ciclo básico y bachillerato diurnos,²³ cuenta con 10 horas docentes en carácter multiturno, su labor se cumple mediante la implementación de un plan de trabajo institucional. La articulación con el PES se realiza de forma transversal, el/la Referente Sexual articula actividades con docentes de asignaturas, organiza talleres e interviene en casos emergentes que surjan en la institución. En su formación se han incorporado herramientas para el abordaje de la diversidad sexo-genérica: “Durante el 2013 [...] el PES junto al Colectivo Ovejas Negras, y con el apoyo de UNFPA e INMUJERES, realizó un curso de capacitación a 30 referentes de educación sexual sobre diversidad sexual y en particular sobre población trans” (Sempol, s/r, p. 9).

1.3.4 Acciones realizadas desde el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

En primer lugar, el CETP ha implementado la articulación con el PES de forma diferente al CES. En las distintas opciones de formación se ofrece un seminario obligatorio en el tronco común y un seminario de asistencia voluntaria sobre educación sexual a estudiantes de 4.º año, actividad a cargo de un grupo de docentes referentes. En el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) las actividades las realiza el o la docente de taller de Educación Sexual, constituyendo una asignatura curricular con horas específicas. Esta diferencia con el CES determinó un perfil diferente de este espacio pedagógico, según la evaluación del programa:

En el CETP, el PES se implementa como materia curricular, y debido a eso los docentes tienen una mayor estabilidad en el cargo y pueden apropiarse mejor de sus funciones. Asimismo, al tratarse de una asignatura de carácter obligatorio, incluida en el marco curricular y con un régimen de evaluaciones, los docentes pueden dar un mejor seguimiento a los estudiantes, y pueden adaptar la planificación según el desarrollo de la clase (ANEP-UNFPA, 2017, p. 34).

²³ Aunque explícitamente no se excluyen los planes que se imparten en turno nocturno, no están previstos en la elección-designación de horas docentes, dependiendo de las articulaciones que pueda hacer el cuerpo docente y los equipos de dirección, lo que se tratará en el Capítulo 4. De hecho, implica una exclusión de un número significativo de la población estudiantil extraedad y adulta que atiende secundaria en ese turno.

En segundo lugar, el CETP es el primer subsistema que adoptó una normativa para la protección de trayectorias de la población trans y afrodescendiente, la Resolución N.º 3.066/17, que se tratará a continuación. Este avance le permitió implementar acciones antes de que la disposición se extendiera a toda la ANEP.

Resolución N.º 3.066/17 del CETP

Cristalizó como producto de la labor interinstitucional entre MIDES y CETP. A partir de la **“Propuesta de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans”** elaborada por la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural de este ministerio, se constituyó un grupo de trabajo para su tratamiento. Por el CETP participaron representantes de Planeamiento Educativo, de Educación Básica, de la Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante y de Secretaría Docente.

La Resolución 3.066/17 intenta dar cumplimiento a las leyes 19.122 (2013), que establece disposiciones afirmativas hacia la población afrodescendiente en las áreas educativa y laboral, y 17.817 (2004) de “Lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación”. La normativa establece acciones en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas dirigidas a la población afrodescendiente y a la población trans. En su objetivo general se afirma que las acciones propuestas en esta normativa constituyen formas de reconocer la desigualdad histórica que han vivido los y las integrantes de estas poblaciones, “específicamente en lo relativo al acceso y permanencia en el sistema educativo y a las oportunidades de desarrollo personal y laboral” (p. 2). Sus objetivos específicos tienden a reducir las brechas de desigualdad existentes, lo que se refuerza en la fundamentación del documento que valora la importancia de la culminación de los ciclos educativos y en particular del ciclo de educación media, “como pilar fundamental para aquellas personas que se encuentren en situaciones de mayor vulnerabilidad. [...] El ejercicio del derecho a la educación constituye la puerta de entrada a la posibilidad del acceso a otros derechos y su ejecución” (p. 3).

En cuanto a las acciones a implementar, la normativa incorpora –como herramienta tendiente a favorecer la continuidad educativa de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica–, la asignación de becas para estudiantes afrodescendientes y trans, reservando un 8% respectivamente del total de las disponibles, independientemente del centro educativo en que curse, a lo que se agregan estrategias de acompañamiento. Para solicitar las

becas, el sistema informático de registro incorpora la consulta a estudiantes sobre ascendencia étnica e identidad de género (mujer, hombre, hombre trans, mujer trans), esta medida posibilita además una elaboración más precisa de los datos estadísticos sobre el alumnado de CETP.

Las estrategias y acciones de acompañamiento se articulan en las siguientes líneas de abordaje: difusión y cumplimiento de los procedimientos de acompañamiento de estudiantes becados por parte de las figuras de educador/a, adscriptos/as y referentes de trayectorias, elaboración de estrategias según el estado de situación del centro, realización de jornadas de sensibilización y capacitación para las figuras involucradas, coordinación por parte de la Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante (UCAE) de acciones frente a posibles situaciones de discriminación, incorporación de materiales didácticos sobre diversidad sexual y de género a los centros educativos y al cuerpo docente e incorporación paulatina de estas temáticas al Proyecto de Centro.

Al momento de aprobarse esta resolución, el CETP y el MIDES ya contaban con antecedentes de trabajo en conjunto, los cursos de Formación Profesional Básica Plan 2007 en su modalidad Comunitaria (en adelante FPB Comunitarios), constituyen una propuesta intersectorial de educación media básica y formación profesional que se implementa en el marco de un convenio entre ambas instituciones. Está destinado a jóvenes no menores de 15 años que hayan terminado primaria, son gestionados con la participación de la comunidad local y cuentan con la figura de Educador-Coordenador para fortalecer la relación entre la propuesta, la población estudiantil, las familias y la comunidad (Infamilia, s/r). De acuerdo a la entrevista realizada al director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES, hoy son más de 50 y se trata de una propuesta “socioeducativa que va más allá del hecho pedagógico [...], esa propuesta impactó mucho y hay equipos [técnicos] que vienen trabajando hace mucho tiempo, hay como un ida y vuelta mucho más fácil”.

Se incorporan acciones a la nueva normativa de manera articulada, el MIDES suma al Sistema de Protección de Trayectorias Educativas del CODICEN el trabajo de los Centros Educativos Promotores de Derechos (en adelante CPD), los que coordinarán con la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN, con el CES y el CETP, para ello cuentan con equipos técnicos del MIDES y una plataforma virtual con contenidos y propuestas a trabajar sobre

género, diversidad sexual, étnico-racial, discapacidad, salud, pertenencias, convivencia e itinerarios socioeducativos (MIDES, s/r).

1.3.5 Acciones realizadas desde el Consejo de Formación en Educación (CFE)

Las carreras dependientes de este consejo son: profesorado, magisterio, educador/a social y maestro/a técnico/a. A partir de 2010 el CFE ha incorporado al Núcleo de Formación Profesional Común de Plan 2008 los seminarios de Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) para 1.º año y de Educación Sexual para 2.º año, con una duración de un semestre y un total de 30 horas-clase respectivamente. A la fecha han realizado encuentros regionales de educación sexual destinados a estudiantes y docentes y encuentros a nivel nacional (CFE, s/r a), jornadas organizadas entre el Área de DD. HH. y Género del CFE y el PES del CODICEN y encuentros nacionales de docentes de EDH (CFE, s/r b).

Según la evaluación del PES, la población de estudiantes del CFE entiende que el tratamiento de estos temas es pertinente pero no suficiente y demanda mayor formación en educación sexual. “Consideran que el seminario de 30 horas es insuficiente y no brinda el acervo teórico ni las herramientas prácticas para enfrentar y resolver situaciones cotidianas que surgen en los centros educativos” (ANEP–UNFPA, 2017, p. 109). La misma investigación agrega que los y las docentes en funciones que poseen formación específica en esta temática, incluyen con mayor frecuencia que quienes carecen de ella, contenidos concernientes a la diversidad sexual y a la salud sexual y reproductiva.

1.3.6 Un avance reciente en la legislación del país: Ley Integral para Personas Trans

En mayo de 2017 el Poder Ejecutivo presenta al parlamento el anteproyecto de Ley Integral para Personas Trans. Luego de una larga discusión y debate que trascendió en los medios de comunicación, se incorporaron cambios al proyecto original, finalmente se aprueba la Ley 19.684 en octubre de 2018 y se reglamenta mediante el Decreto 104/19 del Poder Ejecutivo el 29 de abril de 2019.

La presente ley se inscribe en el cumplimiento de la declaración sobre orientación sexual e identidad de género de la ONU (2008) y de la Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia (2013), ratificadas por el Estado uruguayo. Tiene como

antecedentes la normativa vigente en el país comprendida en: la Ley 17.817 (2004) de “Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación”, la Ley 18.620 (2009) sobre “Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios”, la Ley 19.075 (2015) de “Matrimonio Igualitario” y el Decreto N.º 321/015 (2 de diciembre de 2015) sobre la “Creación del Consejo Nacional Coordinador de Políticas Públicas de Diversidad Sexual”.

En la definición de las personas comprendidas en la Ley 19.684, se advierte un avance formal que erosiona la linealidad entre sexo y género y, por tanto, el binarismo hegemónico, la persona trans es aquella “que se autopercebe o expresa un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad...” (Artículo 4.º inciso C). A su vez se incorporan aspectos hasta el momento no considerados, como “la variable 'identidad de género' en todos los sistemas oficiales de información estadística [...] y todas las mediciones públicas que releven la variable 'sexo'” (Artículo 5). Esto permitirá ampliar la visibilidad y la información existente sobre las personas trans para diseñar acciones que reviertan situaciones de vulnerabilidad.

El proyecto de ley incorporó insumos de los datos obtenidos en el Censo Nacional de Personas Trans (MIDES, 2017), lo que permitió que la ley aprobada apuntara al desarrollo de políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación, que puedan brindar respuestas a las múltiples necesidades de esta población. La Ley 19.684 refiere a salud, educación, vivienda, reparación económica para quienes hayan sido víctimas de violencia institucional por razones de su identidad de género por parte de agentes del Estado o de personas que hayan actuado con autorización de estos –se trata de situaciones acaecidas en el marco de la dictadura cívico-militar en el país–,²⁴ prevé la incorporación de cupos a

²⁴ La reparación consiste en cobrar el equivalente a tres Bases de Prestaciones y Contribuciones, para reclamarla se dispone haber nacido antes del 31 de diciembre de 1975 y acreditar en forma fehaciente daños morales o físicos (Artículo 10). A diciembre de 2019 obtuvieron esta reparación 33 personas. Según Etcheverry y García: “El legado de militancia de las personas trans estuvo históricamente vinculado a las mujeres. Desde la dictadura cívico-militar los registros de detenciones a personas trans hacen referencia casi exclusivamente a esta población del colectivo. [...] Para Alfonso [activista trans] esto supondría reconocer que durante la dictadura el Estado ejerció 'violencia sobre ciertas identidades, de forma arbitraria'” (s/r, párr. 7 y 8).

nivel laboral²⁵ y deroga lo establecido por la Ley 18.620 en cuanto al cambio de nombre y sexo registral, eliminando la vía judicial y transformándolo en un trámite administrativo.

El Decreto 104/19 considera la interrupción de las trayectorias escolares y el bajo nivel educativo de la población trans, entre otras razones, como causas del impacto negativo en su inserción laboral. Generar igualdad de oportunidades para esta población requiere desarrollar políticas educativas, por este motivo la Ley 19.684 en concordancia con la LGE, establece expresamente asegurar “la inclusión de las personas trans a lo largo de su vida educativa” (Artículo 15), y dispone para todas las instituciones involucradas:

A) Asegurar que las personas trans no sean excluidas del sistema educativo nacional por razones de identidad de género.

B) 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.

C) Incorporar a personas trans en sus programas para culminar estudios a nivel de educación primaria, educación media básica y media superior, así como terciaria, facilitándoles el acceso a los cupos disponibles y becas que se otorguen en los casos pertinentes (Artículo 16).

Para el otorgamiento de becas a nivel nacional y departamental, la Ley establece en su Artículo 17 destinar el 2% de los cupos, mientras que para la Beca Carlos Quijano (MEC),²⁶ para estudios de posgrado, dispone asignar un mínimo de un 8% del fondo para asegurar al menos un cupo. La postulación remite a todas las personas que se autoperceben como trans, requiere haber realizado o iniciado el trámite de cambio de nombre o sexo en la documentación o haber solicitado la Tarjeta Uruguay Social Trans del MIDES. A quienes se postulen a becas se les contactará con “el equipo de la Propuesta de Acompañamiento a Personas Afrodescendientes y Trans (PAPAT), quien establecerá un dispositivo de

²⁵ Durante 2019 no se implementaron cupos en el ámbito público por tratarse de año electoral.

²⁶ Esta beca fue creada por la Ley 18.046 de octubre de 2006 en su Artículo 32 y es administrada por el Fondo de Solidaridad dependiente del MEC.

acompañamiento y apoyo para su efectiva inclusión socioeducativa y protección de la trayectoria educativa” (Decreto 104/19, Artículo 26).

Cabe señalar que, actualmente, los y las estudiantes de educación media pueden postularse a las becas del MEC y su asignación se ve limitada por los recursos de este ministerio, en ANEP solo el programa Compromiso Educativo cuenta con recursos propios para becas, los y las postulantes deben estar cursando bachillerato en el CES o educación media superior en CETP, además de que en el centro al que concurren debe existir este programa. Otra de sus limitantes radica en que este no se implementa en turno nocturno quedando excluida la población trans que cursa en planes para adultos/as y extraedad.

1.3.7 Experiencias educativas para la población trans en la región

Si bien en América Latina son escasas las experiencias de políticas educativas elaboradas atendiendo a la población que no se identifica con el modelo binario, se destacan el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” en Buenos Aires y el proyecto “Educando para a Diversidade” en Porto Alegre.

Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”²⁷

Los bachilleratos populares en Argentina, surgen en el año 2001 en un contexto de crisis política, social y económica.²⁸ Se organizan como espacios autogestionados y pretenden desarrollar prácticas pedagógicas alternativas a la educación formal inspiradas en las propuestas de Paulo Freire, entre otras. Apuestan a generar debates y a propiciar el pensamiento creativo, lo que supone un compromiso entre estudiantes y docentes enmarcado en un proyecto político y cultural. La educación se concibe de forma vinculada a actividades productivas autogestionadas y a la formación política, muchas veces promueve el activismo, superando el mero interés por la obtención de una certificación de culminación del ciclo secundario (Grotz *et al.*, 2016).

²⁷ El nombre brinda homenaje a una travesti tucumana que no sabía leer ni escribir, asesinada en los 90 en un contexto de persecución policial a las disidencias sexo-genéricas.

²⁸ Los Bachilleratos Populares forman parte de nuevas experiencias organizativas que se dieron en ese contexto, como “los movimientos de desocupados, las asambleas barriales, la autogestión de fábricas, ciertas prácticas de economía solidaria y muchas otras experiencias surgidas de colectivos populares” (Grotz *et al.*, 2016, p. 208).

En el año 2005 la publicación *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*, de Lohana Berkins y Josefina Fernández, brindó información estadística sobre la situación del colectivo trans en Buenos Aires, sobre “la esperanza de vida de las personas trans, los niveles educativos alcanzados por el colectivo [...], las dificultades [...] para lograr el acceso a la salud, al trabajo, a la vivienda y a otras actividades socioculturales” (Grotz *et al.*, 2016, p. 208). La visibilidad de la situación de vulnerabilidad de la población trans que aportaron estos datos, contribuyó a que un grupo de militantes del colectivo LGBT ideara un proyecto de bachillerato popular para personas trans.

El Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” se inaugura a fines de 2011 y obtiene el reconocimiento en junio de 2012. Depende de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y es gestionado por la Fundación Diversidad Divino Tesoro. Es una institución secundaria pública y gratuita que funciona en el barrio de Chacarita, y si bien está especialmente orientada a travestis, transexuales y transgéneros, es abierta para mayores de 16 años y “[garantiza] a sus estudiantes el acceso a una educación libre de discriminación” (Alcaraz, 2018, párr. 9). Brinda una articulación para terminar primaria y ofrece un plan de estudios de tres años para el bachillerato, al egresar se emite el título oficial de Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades.

La primera generación de estudiantes fue producto de un trabajo de reclutamiento en el territorio realizado por integrantes de organizaciones trans. Frente a las dificultades para conformar un plantel docente de personas trans, se idearon dos soluciones: una consistió en organizar un comité académico para involucrar a la nueva comunidad educativa “[con] madrinas travestis asistiendo y acompañando todo el proceso. La otra solución fue salir a buscar profesoras travestis y transexuales [...], así se acercaron otras travestis que sí habían terminado el secundario o habían estudiado y querían participar como docentes” (Sierra, 2011, párr. 12).

El centro abre desde la mañana, pero las clases comienzan luego del almuerzo, que está previsto para estudiantes teniendo en cuenta los horarios laborales nocturnos de la población trans y las dificultades de transporte de quienes viven lejos. Cuentan con un día a la semana destinado a repasar contenidos. Los fines de semana y durante el verano ofrece talleres de formación en distintos oficios, actividades deportivas y culturales. Uno de los objetivos

apunta a que, al egresar, estas personas puedan organizar cooperativas de trabajo. El equipo docente es consciente de que “los conocimientos con los que egresarán sus estudiantes lejos están de garantizarles inserción laboral en el sistema, pero [...] les darán herramientas para alejarlxs de la prostitución forzosa o del peso de no tener estudios” (Bennett, 2012, párr. 5).

La investigación de Grotz *et al.* (2016), aporta conocimiento relevante sobre la implementación en este bachillerato de lo establecido en la Ley 26.150 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ESI), promulgada en Argentina en 2006. El objetivo del estudio consistió en indagar sobre la relación de la ESI con el colectivo trans, analizando los contenidos utilizados en este bachillerato. El estudio constató que dentro de los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) previstos, se trabajan contenidos desde una perspectiva diferente a lo establecido en cuestiones referidas a la prostitución y la trata de personas, respondiendo a aportar información, evaluar situaciones personales y propiciar decisiones autónomas. Entre los contenidos incorporados no previstos en los LCN se destacan:

- Análisis crítico de los estereotipos de género problematizando la hiperfeminidad y la masculinidad, así como visibilizando las masculinidades trans.
- Tratamiento de la Perspectiva de Género desde una óptica no binaria.
- Enfoque de la Salud Sexual y Reproductiva: la temática del aborto se trata como un derecho aún no conquistado apuntando a la desestigmatización, los tratamientos que se inscriben en “tecnologías de construcción del género” se abordan intentando despatologizar, las ITS son trabajadas desde una visión sociocultural apuntando a vivencias saludables.

...se invita a unx profesional de la salud, como puede ser unx medicx, que pueda dialogar con lxs alumnx, haciendo hincapié en la importancia de vivir de forma saludable, más allá de describir cómo prevenir ciertas ITS, acercarle a lxs alumnx otra perspectiva de la importancia de protegerse a ellxs mismxs debatiendo los límites de la imagen corporal y la salud o el bienestar personal (Grotz *et al.*, 2016, p. 218).

- Incorporación de temáticas como discriminación intrafamiliar, inserción de las personas trans en la comunidad y diversidad. La finalidad consiste en “aportar mayores grados de libertad a las personas en cuanto a la vivencia de sus sexualidades e identidades” (p. 219).

“Educando para a Diversidade”

Se implementó entre los años 2005 y 2008 en la ciudad de Porto Alegre, dependiendo de la Secretaría Municipal de Educación (en adelante SMED) y coordinado por la ONG Nuances. Fue un proyecto financiado por el gobierno del Partido de los Trabajadores como parte del programa “Brasil sin Homofobia” creado en 2004, que fue el primero en proponer incorporar el tema de la diversidad sexual en el espacio escolar, además de la igualdad de género, identidad de género y orientación sexual. El objetivo del proyecto fue promover el respeto a la diversidad sexual como derecho fundamental para el pleno ejercicio de la ciudadanía (Caetano Nardi y Quartiero, 2012). La ONG Nuances realizó articulaciones con la SMED, la Secretaría Estadual de Educación (en adelante SEC) y diversos núcleos de la Universidad Federal de Río Grande do Sul.

El proyecto se incorporó como parte de los cursos de formación para docentes de primaria y enseñanza media pública –tanto a nivel municipal como del estado de Porto Alegre de la región metropolitana–, que quisieran realizar los cursos de manera voluntaria, también podían participar estudiantes de cursos superiores e integrantes de organizaciones no gubernamentales que tuvieran relación con la temática educativa. Contó con cuatro ediciones de 40 horas presenciales cada una, realizadas por una totalidad de 300 personas. Luego de 2008 el proyecto no volvió a implementarse debido a que el gobierno federal modificó la estrategia de formación, destinándola al ámbito universitario.

De acuerdo a Golin, en los cursos los temas trabajados abarcaban: género, sexualidades, corporalidades, derechos de la comunidad LGBT, cultura, pedagogía escolar y violencias, la metodología apelaba al diálogo e intercambio, al compromiso, la solidaridad, donde “os/as participantes não eram meros personagens, mas antes, sujeitos que estivessem num processo de criação mútua” (2017, p. 34). Para la función de facilitadores/as, se incorporaron militantes de movimientos sociales, representantes del Poder Judicial, educadores/as populares y representantes de la academia, fundamentalmente de las áreas de psicología y antropología. Al finalizar cada edición, los y las participantes presentaban proyectos de intervención en su comunidad escolar.

La investigación de Caetano Nardi y Quartiero (2012), aporta una descripción de las cuatro ediciones y sus nudos problemáticos. Las dos primeras ediciones se realizaron en espacios de

la SMED, sumándose en la segunda el espacio de la SEC. En la primera edición, los encuentros se realizaban los martes por la noche y muchos centros educativos eximían de sus funciones a sus docentes para que concurrieran, hecho que manifestaba el compromiso de estas instituciones.²⁹ Algunos/as participantes ya contaban con formación –incluso fueron multiplicadores/as en otras ediciones–, y demostraban interés en dar continuidad a proyectos que habían sido interrumpidos en sus centros. En la segunda edición hubo dificultades en las condiciones de participación, la mayoría de quienes asistían trabajaban en la red municipal y cumplían una extensa jornada laboral, además en sus centros educativos no se les eximía de sus funciones, algunas escuelas limitaron la asistencia a alguien de Dirección o a una sola persona. En los grupos de reflexión de esta edición se ponían de manifiesto las dificultades para modificar un código moral imperante, debido a prejuicios fuertemente naturalizados.

A necessidade de reflexão só parece emergir quando o cotidiano claudica, quando a norma tem dificuldade de ser reiterada nas performances de gênero e da sexualidade, quando algo se confronta com lógicas paradoxais que denunciam a construção social da norma e de nós mesmos. [...] Três professoras da direção de uma escola estavam ali por terem que lidar com uma colega travesti; outra decidiu participar porque sua escola estava próxima de uma zona de prostituição e seu público era em grande parte composto por filhos/as destas profissionais (Caetano Nardi y Quartiero, 2012, pp. 70 y 71).

Para la realización de la tercera edición se redujo el presupuesto asignado por el gobierno federal. Se realizaba los sábados en la mañana para facilitar la asistencia, el lugar de reuniones era el sindicato de los empleados bancarios. “A saída da sede da SMED pareceu dar um tom mais amplo para o debate, e as discussões acadêmicas e teóricas surgiram com maior ênfase, talvez pelo fato de a temática ter conquistado espaço na agenda de pesquisa das universidades” (pp. 78 y 79). Pero la divulgación dentro de los centros educativos fue escasa, lo que reafirmaba los prejuicios existentes frente a esta temática y explicaba en parte la conformación de un público de docentes con formación previa, incluso investigadores/as. Al finalizar el curso, las propuestas de intervención en escuelas de origen fueron más estructuradas que en las instancias anteriores. Las demandas tenían que ver con la necesidad

²⁹ Según Caetano Nardi y Quartiero (2012), esta primera edición fue la única que contó con cierto apoyo institucional.

de continuidad en la formación, apoyo logístico en la implementación de proyectos y fortalecimiento en el trabajo formal sobre sexualidad, dado que ya no contaba con espacio oficial en las secretarías de educación.

La cuarta y última edición se llevó a cabo en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, los encuentros se mantuvieron los sábados con frecuencia quincenal. Continuaron las dificultades en cuanto a la dinámica laboral de quienes participaron, sin apoyo institucional. Tanto el nivel municipal como estatal nunca incorporaron el proyecto como propio, lo que determinó que no cristalizara en una política. Los y las docentes identificaban estas instancias de formación como propias de Nuances y las diferenciaban de la oferta estatal, ya que estas últimas se enfocaban hacia la prevención o eran ofrecidas por instituciones religiosas, “em que os cursos são estruturados a partir de uma perspectiva normalizadora heterossexista e familista” (p. 80).

Nuances realizó una publicación con materiales sobre los temas abordados en las dos primeras ediciones, la que se distribuyó de manera gratuita, también elaboró en el marco del proyecto un segundo documento que no llegó a publicarse, debido a que no obtuvo la autorización del Ministerio de Educación.

1.4 Antecedentes de investigación

Los estudios coinciden en que las instituciones educativas resultan espacios hostiles para la población que escapa a las normas binarias de la identidad sexual y de género.

Como se planteó anteriormente, el censo de personas trans aportó información significativa sobre la población objetivo y sus trayectorias escolares, el 60% de las personas trans no completó el ciclo básico, el 75% abandonó el sistema educativo, el 55% lo hizo antes de los 18 años situándose la edad promedio de abandono en los 14 años, el 72% sufrió discriminación en el liceo por parte de sus pares y más del 20% de sus docentes (MIDES, 2016).³⁰

La población censada aparece desagregada en mujeres y hombres trans, cuantificándose en 90% y 10% respectivamente, lo que representa un avance para visibilizar necesidades diferenciadas y contribuir a la elaboración de políticas públicas específicas. Al respecto,

³⁰ Ver Anexo 2.

Ramos (2016) cuestiona el alcance de las políticas públicas cuya insuficiencia se agudiza respecto a las necesidades de los varones trans, entendiendo que las acciones realizadas han puesto como centro a las mujeres trans, generando un imaginario social que las identifica como un universal, a la vez que invisibiliza a los hombres trans. Entre las diferencias existentes se ubica la relación con sus familias, mientras las mujeres trans sufren la exclusión del hogar tempranamente, los varones trans no experimentan el abandono, aunque la aceptación la viven de manera conflictiva. Esto trae consecuencias diferentes para sus trayectorias educativas y sus posibilidades de empleo.

Si bien el sistema educativo es expulsor de la población trans en general, Ramos (2016) sostiene que las mujeres trans lo abandonan tempranamente, entre otras razones, la contención familiar hacia los varones trans contribuye a que su mantenimiento en el sistema sea por más tiempo. La violencia y la discriminación dentro de la institución educativa son más intensas hacia las mujeres trans, el centro educativo opera como reproductor y productor de violencia, a lo que se agrega la falta de respuestas del mundo adulto, la expulsión de este espacio se traduce en abandono del sistema.

En cuanto a cómo viven su propia identidad en la institución, las mujeres trans se ven expuestas antes que los varones trans y algunas recurren, para mantenerse en ella, a adoptar el vestuario que se considera adecuado a su primera asignación sexual. Contrariamente, los varones trans no transitan secundaria como tales, sino como “marimachos” o “lesbianas”, y esta invisibilización los mantiene en este nivel educativo por más tiempo posibilitándoles una mayor formación, de ahí que su inserción laboral resulta más accesible, además muchas veces son percibidos como hombres cis.³¹ En consecuencia, las mujeres trans en general poseen menos escolaridad y aunque no recurran al trabajo sexual, la posición de objeto sexual que se le asigna a la mujer se maximiza en ellas llegando a la cosificación extrema, la relación con su cuerpo demanda producir una identidad que disminuya el acoso y haga posible su referencia en femenino (Ramos, 2016).

Esta inevitable visibilidad a la que se exponen las mujeres trans es confirmada por la visión de un activista del colectivo Unión Trans del Uruguay (UTRU):

³¹ El término “cis” refiere a las personas que se identifican con el sexo y género asignados al nacer, cabe señalar que se trata de “un concepto acuñado en los años 90, en el seno de la comunidad trans*, para referirse a personas que no son trans*” (Radi, 2017, p. 143).

“A los varones trans no nos rechazan tanto a la primera, porque pasamos muy bien camuflados” [...] [pero] “la mayoría de las chicas trans no tiene la opción política de hacerse visible o no, son visibles”. Esto muchas veces se produce en el rechazo o no entendimiento del otro, “por todos los prejuicios que existen alrededor de la construcción de la identidad” [...]. Además, subrayó “la traición” que significa en esta sociedad patriarcal abandonar el género dominante masculino para transicionar hacia lo femenino, donde “todo lo que se represente como femenino se ataca, vulnera, censura, calla y apalea, si es necesario” (Etcheverry y García, s/r, párr. 4 y 5).

En cuanto a cómo percibe el estudiantado a las personas que escapan a la heteronormatividad, la evaluación del PES de la ANEP (ANEP-UNFPA, 2017) demuestra que un porcentaje importante de estudiantes de CES y CETP manifiesta actitudes negativas sobre la diversidad sexual, además de contar con información errónea que perfila sus representaciones sociales sobre este tema. Casi el 22% entiende que la orientación sexual está determinada genéticamente, igual porcentaje responde no saber, casi un 20% considera que la homosexualidad es una enfermedad que puede ser curada, mientras que un 10% no tiene conocimiento. Las cifras son preocupantes considerando que se trata de una población de 15 años promedio y que ha contado con Educación Sexual en sus cursos.

En cuanto a cómo transitan las instituciones educativas los jóvenes pertenecientes a la diversidad sexo-genérica, los datos que aporta la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay (Ovejas Negras, 2016),³² resultan significativos. Esta se realizó en línea y estuvo dirigida a jóvenes no menores de 13 años, que hubiesen asistido a una institución educativa del país, primaria o secundaria, durante el año lectivo 2015 y se identificaran con una orientación no heterosexual o se describieran con una identidad no cisgénero.

La muestra final se compuso de un total de 423 estudiantes de entre 13 y 20 años [...] [que] provenían de los 19 departamentos de Uruguay, [...] aproximadamente dos tercios de los participantes (63,0%) se identificaron como mujeres, 26,3% como varones y 2,9% transgéneros. Poco menos de la mitad se identificó como gay o lesbiana (44,2%) y un 41,2% como bisexual o pansexual. La mayoría de los estudiantes que participaron en la encuesta estaban cursando 4.º, 5.º y 6.º año al momento de contestar el formulario (Ovejas Negras, 2016, p. 7).

³² Los datos fueron recabados por el Colectivo Ovejas Negras, que también realizó la relatoría y las recomendaciones.

La encuesta arribó a los siguientes datos de estudiantes LGBT: del 80,9% que contestó sentir inseguridad en la institución educativa, un 38,3% dio como motivo su orientación sexual y el 33,1% su expresión de género; el 61,3% evitaba las clases de educación física, los baños y los patios de recreo debido a incomodidad; más del 54,1% escuchó comentarios homofóbicos de sus compañeros/as y el 58,2% de profesores/as; el 71,1% sufrió acoso verbal (insultos o amenazas); más del 35,8% sufrió acoso físico (empujones), y el 17% fue víctima de agresiones físicas (golpes de puño, patadas o heridas de arma).

El estudio reconoce al espacio escolar como uno de los núcleos duros de la heteronormatividad, que la mantiene y la promueve, y advierte “la necesidad de realizar intervenciones específicas para atender las situaciones de acoso homo-lesbo transfóbicos” (p. 32), a la vez que integrar políticas transversales para modificar las prácticas generadoras de violencia hacia los y las estudiantes que integran la diversidad sexual y de género.

Según la investigación de Rocha, la violencia ejercida hacia la población trans por los actores presentes en las instituciones educativas representa “la cara más visible de la homo-lesbo-transfobia” (2014, p. 52) y es más intensa en secundaria, debido a que en la adolescencia aumentan las presiones (tanto de adultos como de pares), para normalizar los cuerpos desde la concepción heteronormativa. Algunas de sus formas son la violencia verbal, la violencia física (leve o grave) y el ataque a las pertenencias de las víctimas, “actúa como pedagogía de género y sexualidad para el colectivo, envía un mensaje de disciplinamiento a todos/as sus espectadores/as” (Platero, 2010, citado en Rocha, 2014, p. 55).

Para Rocha (2014), la violencia se expresa en los distintos niveles que regulan el sistema educativo, encontrándose asociada, en primer lugar, a la violencia institucional de las disposiciones generizadas que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas. La existencia de baños solo para mujeres o varones, las clases de educación física con ejercicios también generizados, el uso del uniforme (aquí el ámbito público se percibe como menos restrictivo frente a la mayoría de las instituciones privadas) y el pasaje de lista, donde muchas veces el nombre no coincide con la apariencia esperada, son efectos de la violencia implícita en los reglamentos que supone un ordenamiento binario del género y produce, en quienes no se sienten identificados en él, situaciones de estrés, incomodidad y riesgo.

Para Berná *et al.*, el tipo de LGTBfobia presente en el acoso escolar se denomina “*bullying* homofóbico”, al que definen como:

comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales [...], como por personas adultas, en una relación desigual de poder y uso de diferentes formas de violencia. [...] el *bullying* homofóbico actúa como un espacio privilegiado de sanción y corrección dirigido a forjar los modelos heteropatriarcales sobre el género, la sexualidad y la identidad (2012, p. 4).

Según esta investigación, el *bullying* homofóbico se diferencia de otras formas de acoso escolar porque normaliza la homofobia, por lo general quienes la sufren no cuentan con apoyo familiar, las agresiones son invisibilizadas y funcionan como respuesta al miedo al contagio. La homofobia se articula en la interseccionalidad de género, raza y clase social, dimensiones que refuerzan la exclusión mediante el estigma. En el espacio escolar responde a la doble lógica del sistema heterocentrado y patriarcal, creando un espacio de la “mismidad” (de la norma) que se opone y enfrenta al de la “otredad”, considerado patológico y peligroso.

Para Rocha (2014), no resulta adecuado utilizar el término *bullying* ya que refiere frecuentemente a aspectos psicológicos, que recae en los/as estudiantes más violentos/as y problemáticos/as y deja fuera la dimensión social de esta manifestación y por tanto a la institución en su conjunto. La autora prefiere hablar de “violencia homo-lesbo-transfóbica”, término más abarcativo que designa: “a la violencia (agresiones verbales y físicas, pero también por omisión o no reconocimiento de derechos) ejercida sobre gays, lesbianas y trans, a efectos de reconocer los mecanismos de discriminación específicos que operan en cada caso” (Sempol, 2012, p. 36, citado en Rocha, 2014, p. 47).

Otras autoras (flores,³³ 2018; Trujillo, 2015), no comparten la utilización del término homofobia para explicar las situaciones de violencia escolar, entienden que impide la crítica política de la producción de normalidad y más bien apunta a corregir actitudes individuales que se consideran inapropiadas, encubriendo su dimensión social y política. Consideran que el término a analizar es el de “heteronormatividad” como marco hegemónico de inteligibilidad corporal, que constituye la raíz de la producción de lo extraño y de la

³³ La autora escribe su nombre en minúsculas.

posibilidad de pensar su normalización, así como de la construcción de sensibilidades que tienden a victimizar a quienes comportan corporalidades que escapan al modelo binario: “...los cuerpos trans no solo sufren más violencias que otros, sino que muestran cómo la propia construcción del género como algo binario es ya en sí misma una violencia que genera múltiples exclusiones” (Trujillo, 2015, p. 1532).

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL Y ANALÍTICO

2.1 Precisiones conceptuales

2.1.1 Población objetivo: *personas trans*

En esta investigación se utiliza el término **trans** haciendo referencia a todas las personas que desafían al **sistema binario de los géneros**, en el sentido que le adjudica J. Butler (2006), como lugar donde se produce, normaliza y naturaliza lo femenino y lo masculino, desconociendo su contingencia y agotando el campo semántico. Los límites del sistema binario remiten a un discurso aceptado como universal racional, que fija las restricciones en el lenguaje delimitando el “campo imaginable del género” (Butler, 2007, p. 59). Frente a esta delimitación hegemónica, el término **trans** opera “como campana semántica que reúne las categorías identitarias de aquellas personas que se identifican y viven con un género distinto al asignado al nacer” (Radi, 2017, p. 140).

Las personas trans subvierten las normas que regulan al género y esta acción las ha colocado históricamente en el mayor lugar de vulnerabilidad, mediante la falta de reconocimiento como seres humanos plenos y la negación de sus derechos. Dentro de esta población se encuentran las personas que asumen su identidad como travestis, transexuales y transgéneros, que constituyen la población objetivo de esta investigación entendidas dentro de lo que se denomina diversidad sexo-genérica.³⁴

Quienes se asumen como **travestis**: “se identifican con una versión culturalmente inteligible de lo femenino o lo masculino,³⁵ utilizan en forma más o menos permanente ropa considerada como del sexo opuesto, pero no desean modificar quirúrgicamente sus genitales” (Sempol, 2014b, p. 2). Sin embargo, en el contexto rioplatense, este tipo de identidad de género toma mayor fuerza en Argentina y refiere fundamentalmente a personas que se les asignó en el nacimiento el sexo masculino y que adoptan una expresión de género socialmente femenina. Josefina Fernández sostiene que las identidades travestis van más allá de la adopción de una

³⁴ Tales identidades definen una población específica pero no agotan en ellas las posibles identificaciones genéricas, el término **trans** comprende también a personas pangénero, bigénero, *drag queen*, de género fluido, de género neutro, entre otras posibles.

³⁵ Esto significa que adoptan la expresión de género que corresponde a lo que cultural y socialmente se entiende como manifestación de la femineidad o de la masculinidad.

expresión de género que no se condice con lo biológicamente esperado, más bien develan la inestabilidad del sistema binario que pretende alinear sexo y género: “[Su] mayor atractivo [...] reside en que ellas desestabilizan todas las categorías binarias y las desnudan como efectos de un discurso normalizador y regulador que se esconde a sí mismo” (2007, p. 33). De esta forma el travestismo delata al género como acto performativo (Butler),³⁶ y al parodiar las actuaciones en que este se funda, deslegitima al binarismo (Fernández, 2007).

Según Puche *et al.*, se denomina **transexuales** a las personas “cuyo sexo anatómico de nacimiento no concuerda con su sexo psicológico (o identidad sexual)” (2013, p. 141), y por esto pretenden adecuar su cuerpo a su identidad sexual, de acuerdo a los modelos de masculinidad y feminidad legitimados socialmente. “[Dada] la estrecha ligazón cultural existente entre el sexo anatómico (es decir, la presencia o no de pene, testículos, vagina, ovarios, mamas) y la identidad de género del sujeto” (pp. 141 y 142), por lo general recurren a tratamientos hormonales y/o a intervenciones quirúrgicas, aunque según Sempol (2014b) este tipo de tratamientos no son necesarios para identificarse como transexual. Pretender la aceptación social como hombre o mujer, lleva también a transgredir los roles de género asignados desde su nacimiento, adoptando formas de vestir y caminar, así como códigos actitudinales y hábitos propios de su identificación genérica.

Las personas **transgéneros**: “viven migraciones en su identidad de género, pero [...] estos cambios aún están en proceso y no tienen un destino definido según los parámetros culturales hegemónicos” (Sempol, 2014b, p. 2). La misma nominación permite una ampliación de la noción binaria de género, como sostiene Butler: “estamos ya sugiriendo que el género tiene una forma de desplazarse más allá del binario naturalizado” (2006, p. 70), dado que no es un tercer género, sino “un modo de paso entre géneros, una figura de género intersticial y transicional que no puede reducirse a las normas que establecen uno o dos géneros” (p. 71).

2.1.2 Género, binarismo y heteronormatividad

En el marco de esta investigación, resulta pertinente remitir al origen de la noción de **género**, la que fue elaborada en el ámbito médico en un contexto de posguerra. En la década del 50

³⁶ Butler define al género como “la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas –dentro de un marco regulador muy estricto– que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (2007, p. 98).

del siglo XX, el sexólogo John Money del departamento de psiquiatría infantil del hospital universitario Johns Hopkins de Nueva York, introduce el término “**rol de género**” (*gender role*) para designar los comportamientos asignados socialmente a varones y mujeres. En ese contexto, el protocolo médico establecía para las intervenciones de reasignación de sexo de niños y niñas intersexuales –esto es, que comportaban características sexuales de varones y mujeres–,³⁷ atender al juicio visual (tamaño y longitud de los genitales) antes que a los análisis cromosómicos. Según Preciado (2011), el criterio estético prima sobre el criterio científico y se asienta en un orden sexual binario que se ve reforzado al incluir los cuerpos en uno de los dos sexos/géneros, que operan de manera excluyente. A partir de estas intervenciones Money llega a la conclusión, en 1955, de que tanto el género como la identidad sexual pueden modificarse solo hasta los 18 meses de edad. Frente a estos datos, Preciado entiende que en ese período:

...la medicina, [...] se ve confrontada a la radical multiplicidad de los sexos, [...] Money se da cuenta de que no hay dos sexos, sino que hay una morfología múltiple e irreductible, que la medicina tendrá que transformar en un binomio masculino y femenino a través de todo un conjunto de técnicas hormonales y quirúrgicas (C-queer, 2016).

Robert Stoller en su obra *Sex and Gender* de 1968, afirma que “lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género” (Lamas, 2013, p. 113). Los aportes de Stoller permiten comprender que en la categoría “**género**” se articulan tres componentes: la **asignación de género**, que se realiza en el nacimiento de acuerdo a la apariencia externa de los genitales; la **identidad de género**, que se establece cercanamente a la adquisición del lenguaje y estructura su experiencia vital (actitudes, comportamientos, juegos); y el **rol de género**, que se forma de acuerdo a las normas y prescripciones sociales y culturales respecto de lo femenino y lo masculino (Lamas, 2013).

³⁷ De acuerdo a Naciones Unidas, el término intersexual comprende a “todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al estándar de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente”. Históricamente la comprensión de esta identidad biológica específica se ha denominado a través de la figura mitológica del hermafrodita, la persona que nace ‘con ambos’ sexos, es decir, literalmente, con pene y vagina”. En la actualidad, tanto en el movimiento social LGTBI, como en la literatura médica y jurídica se considera que el término intersex es técnicamente el más adecuado” (2013, p. 3).

Respecto al último componente, el rol de género, no puede comprenderse en su real dimensión sin integrar la definición de género de Joan W. Scott, como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y [...] una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1996, p. 289). El primer aspecto implica, entre otros componentes, las representaciones culturales de lo masculino y lo femenino y los conceptos normativos que los regulan. El segundo aspecto otorga al género el componente de campo de disputa que determina las formas en que se articula el poder en su forma primaria, esto es cómo se articulan las relaciones entre lo considerado masculino y femenino.

El surgimiento de los estudios transgénero (*transgender studies*) en los años 90, pone en entredicho las limitaciones de un registro del género acotado a dos categorías (varón, mujer), a la vez que complejiza el tema de las relaciones de poder: “género es más que varones y mujeres cis, y el mapa de relaciones de opresorx/oprimidx ya no puede leerse exclusivamente en términos de varones(cis)/mujeres(cis)” (Radi, 2019, p. 38).

Butler destaca el componente normativo por el cual irrumpe la existencia de dos géneros como incuestionables y la adscripción a uno de ellos como algo natural. Para ello entiende que opera la **matriz heterosexual**, la que define como “la rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseos” (2007, p. 292). Esta matriz otorga coherencia a los cuerpos desde el supuesto de la existencia de dos sexos fijos que se expresan en dos géneros estables (marco binario), la **heteronormatividad** prescribe el ejercicio de la heterosexualidad obligatoria, la que se instala mediante la repetición de prácticas del deseo heterosexual. La consolidación de la relación mimética entre sexo, género y deseo, es lo que estructura para Butler (2007) una identidad que se presenta como estable, normativizada y normalizada. Toda discontinuidad o incoherencia en esta tríada lleva a cuestionar el mismo concepto de persona, dado que quienes no se ajustan a las normas de género se vuelven ininteligibles al momento de intentar definirlos como tales.

Para Athanasiou, lo que se considera humano está determinado por la relación con los otros y, a la vez, por su sujeción a las normas que establecen lo social, lo político y lo cultural, de acuerdo a su cumplimiento o desconocimiento, se confiere a los seres humanos inteligibilidad como tales o se los priva de ella, de esta forma las normas de regulación de la sexualidad y el

género operan como “matriz de desposesión, expropiación y afectación relacional” (Butler y Athanasiou, 2017, p. 76).

La antropóloga Marta Lamas sostiene que lo que se entiende por género masculino y femenino atendiendo a la correspondencia anatómica varía, así como la aceptación de su discontinuidad, de hecho, existen culturas “donde aparece un tercer género, también llamado transexual, que puede también estar diferenciado en dos géneros, que corresponderían a las variantes de mujer/masculina y varón/femenino, llegando así a cuatro el número de los géneros posibles” (2013, p. 111). Forman parte de esta diversidad genérica las personas denominadas *muxhes* en la cultura zapoteca (México), que nacen con los caracteres sexuales asignados a varones y adoptan una identidad de género femenina, lo que es aceptado por la comunidad. Amaranta Gómez Regalado, antropóloga, activista y *muxhe*, destaca la importancia de la cultura y la existencia de referentes que permiten que esta identidad se siga preservando: “Ahí está el cuerpo, se coloca dentro de la cultura, y la cultura va moldeando de alguna manera esta identidad, ubicándolo en sus roles tradicionales, en un reconocimiento de un familiar muxhe que tuvo” (Demirdjian, 2016, párr. 4). Gómez Regalado entiende que constituyen identidades similares los *hijras* en India y Pakistán (considerado un tercer género), los *fa'afafine* en Polinesia (varones con roles de género femeninos, independiente de sus prácticas sexuales), los *berdache* en Estados Unidos y los *two-spirit* en Canadá (personas habitadas por dos espíritus: masculino y femenino) (párr. 4).

2.1.3 Interseccionalidad

El término **interseccionalidad** (*intersectionality*) fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989, para dar cuenta de las distintas discriminaciones que vulneraban a las mujeres afroamericanas. Su origen se encuentra entonces en la tradición feminista no hegemónica, afroamericana, chicana y poscolonial, que a partir de su crítica al feminismo cuyo sujeto es constituido por mujeres blancas, heterosexuales y de clase media, postula la producción de las desigualdades desde “los sistemas de subordinación de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, (dis)capacidad y situación socioeconómica” (La Barbera, 2016, p. 106).

El advenimiento de voces marginales en el feminismo provocó su descentramiento, llevando a cuestionar el concepto de identidad respecto del género, al decir de Butler, este responde a

contextos históricos, políticos y culturales donde “se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas” (2007, p. 49).

Para Crenshaw “género, raza y clase interactúan y definen conjuntamente su particular situación de desventaja social” (La Barbera, 2016, p. 112). La autora señala tres niveles interrelacionados donde el análisis desde la interseccionalidad resulta necesario: el nivel estructural que permite visualizar cómo el racismo amplifica al sexismo y la homofobia al racismo, el nivel político que aporta el análisis de cómo operan el sexismo, el racismo, la homofobia y la opresión de clase en la confección de políticas públicas, por último, el nivel simbólico permite visualizar la construcción cultural de las personas subordinadas y los mecanismos que se ponen en juego.

Frente al concepto de **discriminación múltiple** que apunta a las distintas situaciones que producen discriminación y puede llevar a una interpretación meramente acumulativa de experiencias distintas en una misma persona, la interseccionalidad alude “a la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única” (Expósito, 2012, p. 205; Bach, 2014, p. 51), a esto se agrega que, como método de análisis sociológico, resulta útil para determinar la reproducción de la desigualdad a nivel institucional.

De acuerdo a La Barbera (2016), la interseccionalidad llega a constituirse en un concepto ineludible en la teoría feminista contemporánea, permite comprender que las personas se encuentran en el cruce de distintos sistemas de discriminación que impiden el análisis desde categorías utilizadas en forma aislada, dado que estos factores actúan de forma simultánea. El **enfoque interseccional**, al considerar las dinámicas entre los sistemas de discriminación en relación al contexto, aporta a la elaboración de políticas públicas integrales para evitar los efectos paradójicos que suelen producir las intervenciones que se centran en un solo eje de discriminación o los tratan separadamente.

Llevada la interseccionalidad al terreno de la población objetivo de esta investigación, la población trans, Radi y Pérez (2014) entienden que las prácticas predominantes en el sistema educativo que pretenden su inclusión, se asocian al concepto de **diversidad** entendido desde el sexo, el género y las prácticas sexuales, desconociendo otras jerarquías que atraviesan a los

y las estudiantes como: clase, procedencia, diversidad funcional, discapacidad, edad, entre otras.

La ausencia de un enfoque interseccional permite explicar por qué ciertas medidas orientadas a la permanencia de las personas trans en el sistema educativo no logran acompañar de manera eficaz sus trayectorias. Constituye un ejemplo la “ilusión de gratuidad” (Radi y Pérez, 2014), el no tener que pagar una cuota para cursar en un centro educativo no constituye una respuesta a la falta de tiempo para el estudio por tener que trabajar, a la necesidad de dinero para viajar, para comprar los materiales de estudio o para cubrir las necesidades de manutención.

2.1.4 Trayectorias y prácticas educativas

Las trayectorias escolares determinadas por el sistema educativo, entendidas como **trayectorias teóricas** (Terigi, 2009) o **trayectorias esperadas** (Filardo y Mancebo, 2013) consisten en los recorridos con progresión lineal, ordenados en grados anuales que los y las estudiantes deben cumplir en tiempos establecidos.

Una gran proporción de la población objetivo de esta investigación, de acuerdo a los datos expuestos en capítulos anteriores, comporta grados de vulnerabilidad que afectan sus trayectorias, lo que hace que se ubiquen en alguna de las categorías que señalan Filardo y Mancebo (2013): **trayectoria esperada lenta**, que abarca a jóvenes que aprueban educación media pero con algo de rezago, es decir, en algo más del tiempo previsto; **trayectoria trunca temprana**, que incluye a quienes habiendo terminado primaria no inician el nivel medio; **trayectoria trunca media**, que corresponde a quienes abandonan enseñanza media sin haberla aprobado y **trayectoria inconclusa** que abarca a jóvenes de entre 20 y 29 años que asisten a educación media con años de **rezago** debido a la repetición o a períodos de desvinculación.

Brindar oportunidades desde las políticas educativas para la reincorporación y/o retención de estudiantes trans en el sistema educativo hasta que finalicen educación media implica reconocer formas de cursado que difieren de las esperadas. Para ello, resulta adecuado incorporar el concepto utilizado por Terigi de **trayectorias reales**, donde los itinerarios de las personas pueden coincidir o acercarse a las trayectorias teóricas, pero también alejarse,

transitando la escolarización mediante “modos heterogéneos, variables y contingentes” (2009, pág. 19). Considerar otras formas de transitar este nivel de enseñanza, posibilita ampliar el concepto de trayectoria escolar a **trayectoria educativa** (Unicef–Corpoeducación), lo que permitiría concertar vínculos con entornos de aprendizajes que trascienden la educación formal y que son elegidos de acuerdo a los intereses de “cada persona para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida” (2018, pág. 4). De ser posible esta apertura, posibilitaría según Terigi (2009) la ampliación de las capacidades de las políticas educativas fuera de la escuela y atender, entre otras, las dificultades que trae desde primaria la población más vulnerable, que afectan su ingreso, permanencia y aprendizaje en el nivel medio.

Las resistencias a esta forma de concebir las trayectorias radican, según Terigi (2009), en las configuraciones de los y las docentes, que operan en la organización de los procesos pedagógico-didácticos desde una lógica de cronología estándar frente a las cronologías reales, además de la concepción tradicional, pero aún imperante, de la función homogeneizadora de la institución educativa.

A partir de los estudios de Robinson y Kuin, Gómez define la **práctica educativa** “como un proceso de solución de problemas” (2008, p. 31), donde el/la docente se sirve de su conocimiento tácito, de soluciones que se han automatizado, pero que pueden modificarse al surgir una demanda que obligue a cambiar las estrategias. Estas prácticas constituyen actividades humanas complejas que son socialmente establecidas (MacIntyre, 1984, en Gómez, 2008).

En consonancia con el problema de esta investigación, Radi y Pérez (2014) entienden que las prácticas educativas deben enfocarse hacia la supresión de las situaciones de opresión, violencia y exclusión del sistema educativo de las personas que se identifican con la diversidad sexo-genérica. Según Trujillo, si bien el espacio escolar ha sido históricamente el lugar donde se producen y reproducen los valores que enaltecen la heterosexualidad como sexualidad legítima, reforzando la misoginia, el sexismo y el racismo, también es “el ámbito privilegiado para prevenirlos” (2015, p. 1531). Como los valores son afianzados a partir de discursos y prácticas que construyen subjetividades, es importante conocer las prácticas de resistencia a este modelo hegemónico que operan como posibilidad de agenciamiento de identidades que se construyen fuera de la heteronormatividad.

Como plantea Terigi: “La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos” (2009, p. 21), teniendo en cuenta que las trayectorias de la población trans se ven afectadas en mayor forma por el rezago dada su situación de vulnerabilidad, las prácticas educativas deben apuntar a sostener y acompañar el pasaje de esta población por el nivel secundario evitando su desvinculación, o elaborar estrategias para aquellas personas que luego de interrumpir su escolarización han vuelto a la institución.

2.2 Modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica en la educación

En este apartado se expondrá sobre los modelos interpretativos más representativos que han pretendido dar respuesta a la tensión generada entre las personas que escapan al binarismo y la institución educativa. Pueden clasificarse en tres: un **modelo conservador normalizador** propio de la escuela como institución moderna, un segundo modelo al que se denominará **inclusivo binarista**, que se corresponde con las posturas que sostienen la incorporación a la institución educativa de las personas que no se identifican con la heteronormatividad y proponen acciones afirmativas, y un tercero al que se denominará **deconstructivo no binario**, constituido por visiones pedagógicas de crítica radical hacia la misma institución escolar entendida como productora de violencia.

2.2.1 Modelo conservador normalizador

Este modelo corresponde a la **escuela moderna**, se constituye, según Preciado (2016a), desde una definición patriarcal de soberanía masculina y funciona como productora de subjetividades, sometiendo a las personas a la taxonomía binaria del género, afianza el machismo y la sumisión femenina, vigila los cuerpos y castiga la disidencia. Además de la normalización del género, la escuela regula las diferencias raciales, de clase, funcionales y sociales. Se trata de una institución que no fue pensada para la diversidad ni para las minorías:

...las mujeres, las minorías sexuales y de género, los sujetos no-blancos y con diversidad funcional han integrado la institución colegio no hace tanto: 100 años si

pensamos en las mujeres, 50 o incluso 20 si hablamos de la segregación racial, apenas una decena si se trata de diversidad funcional (Preciado, 2016a, párr. 6).

Como sostiene Trujillo: “...la escuela es una auténtica máquina del régimen heteronormativo” (2015, p. 1531). En ella la heterosexualidad se reproduce y afianza como el modelo natural, legítimo y visible, la masculinidad hegemónica se construye y se enseña en oposición a las mujeres y a los *gays*. Valores ligados a estas construcciones también son reproducidos en la institución educativa: “la heterosexualidad obligatoria, la misoginia, el sexismo, el racismo, la homofobia” (p. 1531).

A pesar de las críticas de que es objeto, este modelo no ha desaparecido, la fuerte tradición moderna que impera aún en nuestras instituciones educativas afianza el modelo normalizador que comprende a la matriz heteronormativa. Esta concepción se ve reforzada por los medios de comunicación, que difunden prácticas sexistas, roles de género y sexualidades dominantes y subalternas. Estas prácticas son muchas veces replicadas en la familia y en la comunidad impidiendo poner bajo crítica el *statu quo*. Para alguien cuya subjetividad se ha ido construyendo “como subordinada o estigmatizada, sus relaciones estarán permeadas por un sometimiento vivenciado como natural que reproducirá en la familia, en las relaciones de pareja, en el barrio, en el centro de estudios, en el espacio virtual, en el trabajo” (Vieira, 2016, p. 50).

2.2.2 Modelo inclusivo binarista

Este segundo modelo, surge en los años 90 de la mano de los avances jurídicos que constituyeron logros de los movimientos y organizaciones LGBT y *queer*; que en su lucha denunciaban la existencia de discriminación, conductas homófobas y xenófobas y reclamaban educación sexual en los ámbitos educativos, entre otras reivindicaciones. Este enfoque vinculado a la postura de los movimientos LGBT *mainstream*, más de corte identitario, cristaliza en una propuesta que apunta al reconocimiento de la diversidad sexual y de género y a la **inclusión** de estas personas en los espacios educativos.

Esta concepción acompaña la incorporación en la educación formal de temas vinculados al género, lo étnico, la diversidad funcional, entre otros, y aboga por políticas de visibilidad de los sujetos entendidos como diferentes, así como de acciones afirmativas que compensen a

quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Se identifica con las nociones liberales de diversidad y de reconocimiento de las diferencias para combatir las discriminaciones. Para ello pretende instalar categorías de género sencillas con el objetivo de visibilizar a esta población y establecer un diálogo sobre sus identidades, “el elemento central es buscar espacios para las identidades y sexualidades no normativas dentro del entorno escolar y la sociedad, con el fin más amplio de combatir la heteronormatividad” (Berná *et al.*, 2012, p. 11).

Los distintos sistemas educativos que adoptaron el reconocimiento de la llamada diversidad (en un sentido amplio) en las aulas, han incorporado a los planes de estudio de manera transversal temas referidos a los derechos de las personas que no se ajustan a lo esperado, ya sea desde lo cognitivo, las capacidades físicas o las normas de género, y en algunos casos han promovido acciones para compensar las carencias de esta población.³⁸

Esta visión se traduce en educación en la adopción del concepto de **inclusión** como parte de las políticas que orientan las prácticas educativas. Según Liscano (2016), estas tienen como antecedentes la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994). El modelo de institución educativa que incorpora la noción de inclusión puede encontrarse bajo distintas denominaciones:

...escuela inclusiva, educación para todos, educación para la diversidad, pluralismo democrático, educación para la ciudadanía, educación intercultural, multicultural, pluricultural o transcultural, se busca garantizar el cumplimiento de los derechos humanos en torno a la educación que se sustentan, en gran medida, en el respeto y la atención a la diversidad (Liscano, 2016, p. 88).

Para Trujillo (2015), el concepto de inclusión resulta insuficiente, constituye solo el primer momento de un proceso más profundo. Las lógicas políticas de corte liberal que sustentan esta concepción reducen las acciones al asistencialismo y la tolerancia, a la vez que el

³⁸ En Uruguay se ha pretendido transversalizar en el sistema educativo, la perspectiva de derechos humanos y el enfoque de género, así como se han promovido acciones para quienes no cuentan con las capacidades requeridas para los procesos cognitivos mediante la llamada adaptación curricular, se han incorporado traductoras/es de Lengua de Señas Uruguayaya (LSU) y recursos didácticos para estudiantes no videntes o con baja visión, además se viene atendiendo la demanda de edificios accesibles para quienes presentan discapacidades físicas.

discurso de la diversidad sexual y de género no trasciende la lógica binaria, más bien la afianza desde la búsqueda de normalización a la luz del modelo heterosexual. A esto se agrega que se consideran los distintos niveles de opresión como una suma de vectores –lo que se acerca al concepto de “discriminación múltiple” (Expósito, 2012)–, aumentando el riesgo de reproducir estereotipos (Trujillo, 2015).³⁹ Preciado (2016a) refuerza la crítica al concepto de inclusión educativa asociado al de tolerancia, en el entendido de que el diferente es mantenido dentro de la institución para que se adapte: “tolerar al **otro** e integrarlo con la condición de que sea marcado como **otro**. [...] el otro queda como una nota a pie de página en una escuela que no cambia. Se sigue practicando la misma pedagogía...” (Preciado, 2016b, párr. 8, resaltado en el original). Este modelo no ha modificado lo constitutivo de la institución educativa que radica en la relación entre pedagogía, violencia y normalidad, por este motivo Preciado (2016a) califica a la escuela inclusiva como “fantasía humanista” y entiende que lo que debe cuestionarse es la epistemología normativa de la escuela.

A las críticas anteriores se agrega que una renegociación de límites entre los derechos de las personas que integran la diversidad sexo-genérica y los privilegios de las personas heterosexuales no resuelve las exclusiones y responde a un posicionamiento político que considera innecesario un cambio estructural de la matriz heteronormativa.

2.2.3 Modelo deconstructivo no binario

Este modelo pone de manifiesto las limitaciones del concepto género al remitir a categorías binarias de la sexualidad, excluyendo otras posibles identidades. Tiene sus orígenes a mediados de los noventa, cuando categorías construidas por el posfeminismo y la teoría *queer* cristalizan en el terreno de la pedagogía dando lugar a propuestas que incorporan saberes acumulados por los movimientos sociales (de las disidencias sexuales y antirracistas), aportes de las ciencias sociales, de las teorías críticas sobre la diversidad funcional y de los estudios pos y decoloniales (Platero, 2018).

Algunos de estos planteamientos se han nombrado como pedagogías *queer*, feministas, transgresoras, radicales, transfeministas, invisibles, emancipadoras, libres, democráticas, participativas, críticas, encarnadas, disidentes, subversivas, transformadoras, de justicia social, trans*, de la indignación, mestizas, democráticas,

³⁹ Ver apartado 2.1.3.

trastornadas, metodologías bastardas, carroñeras, de la decepción... (Platero, 2018, p. 27).

Este enfoque propone un marco crítico que interpela a la institución educativa como normalizadora, en tanto productora de conocimientos y subjetividades que legitiman la heteronormatividad como único modelo identitario posible (Alegre, 2013), no solo ofrece un marco teórico y conceptos disruptivos, sino que reviste una relación ineludible con la práctica educativa (Platero, 2018). Sus distintas propuestas comparten la necesidad de innovar en el aula mediante una pedagogía crítica para no reproducir la heteronormatividad hegemónica y los discursos jerárquicos. El fin es lograr la igualdad de las sexualidades, el reconocimiento y legitimidad de las múltiples identidades, despatologizar la diferencia y propiciar un ámbito pedagógico donde la heterosexualidad no constituya la norma (Preciado, 2016b). Asumir una pedagogía enmarcada en esta perspectiva implica un trabajo constante, que contrapone la fluidez de la sexualidad frente al binarismo esencialista, “una continua y cíclica acción de deconstrucción, desmantelamiento y reconstrucción de los discursos y de las prácticas normativas” (Berná *et al.*, 2012, p. 11).

Se considera a Deborah Britzman como precursora de la pedagogía *queer*, la autora presenta como aspecto central la crítica a la normalidad de la heterosexualidad en el aula y las exclusiones que produce: “los currículos que se proponen más inclusivos pueden de hecho trabajar para producir nuevas formas de exclusividad si las únicas posiciones de subjetividad son lo normal tolerante y el subalterno tolerado” (2016, p. 24). Por este motivo entiende necesario desestabilizar lo instituido desde las prácticas propias de una pedagogía transgresora, buscando “alterar el sujeto unitario de la pedagogía” (Britzman, 2002, p. 200).

Más que de una intervención educativa, se trata de una herramienta analítica para leer la realidad, este modelo entiende que el cuestionamiento del sistema sexo-género debe realizarse en escenarios de diálogo entre quienes integran la institución, involucrando a los y las docentes como corporalidades sexuadas y generizadas (flores, 2018), la intervención del currículo escolar debe hacerse de la forma más amplia posible, evitando los abordajes puntuales y esporádicos.

En la producción de estudios enmarcados en esta concepción pedagógica en América Latina resultan útiles para los propósitos de esta investigación la mirada que aportan Valeria Flores (2016, 2018) y Radi y Pérez (2014).

La maestra y activista argentina Valeria Flores (2018) propone una “pedagogía antinormativa/cur”, que apuesta a desestabilizar los protocolos de normalidad y cuestionarla como problema histórico, mediante las prácticas cotidianas en el aula, guiar las discusiones hacia la incomodidad generando la desconfianza hacia lo instituido y cuestionando los fundamentos epistemológicos que validan el conocimiento, los discursos y los cuerpos desde un constructo heteronormativo.

En el entendido que “el lenguaje instituye el modo como conocemos” (Flores, 2016, p. 27) y, por tanto, condiciona las prácticas pedagógicas desde lo que se puede y no decirse delimitando lo que admite el lenguaje compartido en el aula, la autora recurre a la elaboración de preguntas poco habituales haciendo un uso impropio de las palabras, con el fin de desarmar el vocabulario pedagógico para desestabilizar los protocolos de normalidad. Entiende necesaria la reflexión sobre la “heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos, [...] en tanto modo hegemónico de conocimiento” (Flores, 2018, p. 4), para cambiar la matriz epistemológica que opera desde la violencia excluyente y el borramiento de las disidencias. Y esto no se reduce al tratamiento de un tema del programa, a la tolerancia de las identidades no normativas o incorporar una taxonomía de las mismas, sino que pretende un proceso de desaprender las formas heterosexualizadas de percibir y de pensar que desorganice nuestros propios (no) saberes, enmarcado en la lucha contra los privilegios de clase, raciales y los criterios que normalizan los cuerpos y la erótica desde un discurso moralizante (Flores, 2016).

Una “pedagogía antinormativa/cur” no se presenta como un corpus de conocimientos sino como “proyecto inacabado, situado, sin pretensiones universales” (Flores, 2018, p. 4), como práctica radical del activismo feminista de la disidencia sexual para deconstruir la normalidad. Desde esta concepción “lo personal es pedagógico” (p. 2), esto implica poner en juego la corporalidad sexuada y generizada del/la docente en un proceso de desprivatización de la intimidad que posibilita la reflexión pedagógica y política.

Para flores (2016, 2018), esta pedagogía se aparta del discurso de la diversidad que responde a la retórica neoliberal y colonial, pretendidamente aséptica, cuya función consiste en disciplinar el vocabulario pedagógico sin cuestionar las relaciones de poder que mantienen la heteronormatividad.

Entonces, esta pedagogía antinormativa no es un asunto de contenidos extraños, de sujetos raros y excéntricos metidos en el currículum como catálogo de exhibición de las vitrinas de la diversidad, una suerte de vanguardia pedagógico sexual [...]. *Queer* más que actores o cuerpos, significa acciones, relaciones, verbos, modos de hacer que desestabilizan el currículum como relatos de separación y primacía heteropatriarcal, colonialista y racista (flores, 2018, p. 5).

Radi y Pérez advierten que muchas veces la incorporación en educación de la perspectiva de género se reduce a una mera ampliación de la bibliografía o al agregado de algún tema a los programas que tenga que ver con género y sexualidad, entendiéndolo como un fin en sí mismo y no como “herramienta contra las formas de opresión y en favor de condiciones de vida más satisfactorias para las poblaciones a las que ese conocimiento refiere” (2014, pp. 553 y 554).

Señalan la existencia de tres problemas a la hora de realizar intervenciones para la inclusión de la población trans en el sistema educativo. El primero es ético-político, refiere a las posibilidades de acceso real a las oportunidades, las desventajas históricas de la población trans no son acompañadas por políticas adecuadas. El segundo problema consiste en la falta de coherencia entre los discursos a favor de la inclusión y las prácticas, quienes defienden incluir a esta población cuestionando lo instituido, al seleccionar contenidos recurren a la excelencia académica reproduciendo el orden establecido. El tercer problema es epistemológico y opera en el nivel de producción de conocimiento, las actividades académicas sobre diversidad privilegian autores/as, casa de estudios, fuente de financiamiento, colocando en inferioridad a personas enunciadas de forma anónima o bajo el nombre de un colectivo y su participación se limita al relato testimonial. Esta práctica denota una expropiación de saberes, “una operación sostenida y legitimada de canibalismo intelectual” (p. 558) de quienes son considerados meros objetos de estudio y, por tanto, fuente no citada.

El objetivo será analizar las prácticas educativas determinando “la producción de ausencias y presencias”, para ello Radi y Pérez (2014) reelaboran el concepto de “sociología de las ausencias” de Santos que permite “mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente [...]. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, ininteligible y desechable” (2010, p. 22). Entienden que muchas veces al abordarse en el aula un tema sobre diversidad sexo-genérica, aparecen ciertos colectivos en los contenidos y se propicia el debate, pero esto genera un “efecto de presencia” que no es más que nominal, dada la ausencia efectiva de estas identidades o su presencia subordinada. De la misma forma, se produce un “efecto de inclusión” en ciertas instituciones que se presentan como inclusivas hacia la diversidad (de género, funcional o corporal), pero que en realidad son expulsoras de estos mismos colectivos. Radi y Pérez (2014) entienden que este efecto es producto de prácticas que se focalizan sobre lo específico de la diversidad, desconociendo otras jerarquías que atraviesan a las personas, siendo necesario incorporar una mirada interseccional a la planificación de clases y a las actividades a realizar.

Las prácticas educativas deben garantizar la presencia efectiva de la diversidad sexo-genérica en todos los espacios educativos, para ello Radi y Pérez (2014) apuntan a distintos niveles de las prácticas. En el nivel de planificación de cursos, organización de programas y actividades, proponen repensar críticamente las prácticas docentes, incorporar a la selección de materiales autores y autoras que escriban desde su lugar de agenciamiento, cuestionar las formas de circulación de la palabra en el aula y revisar la instrumentación del trabajo de campo. En un segundo nivel, se consideran las actividades sobre diversidad organizadas en la institución y acá se presenta el problema del sujeto de enunciación, muchas veces los y las docentes cuando problematizan el tema no están afectados o no son representativos de un colectivo tan heterogéneo, la tarea consiste en cuestionar la lógica de representación existente, incorporando a las personas involucradas, aquellas que la academia rechaza. En el nivel de la producción académica recomiendan incorporar referencias a los aportes de estas personas, esquivando la exclusión de las normas de citación con la apelación a comunicaciones personales y materiales existentes en la web, entre otras estrategias.

En la presente investigación, las prácticas educativas relevadas serán analizadas desde los marcos interpretativos que corresponden al modelo inclusivo binarista y al deconstructivo no binario, lo que será desarrollado en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Descripción de las instituciones educativas bajo estudio

3.1.1 Instituciones públicas

Las instituciones públicas bajo indagación en la presente tesis se distribuyen de la siguiente manera: dos de ellas se ubican en Montevideo y una en el interior del país. Las dos primeras corresponden a un liceo ubicado en el centro de la ciudad y otro en la zona suburbana, los dos atienden a una población de estudiantes que cursan los niveles de bachillerato en turnos diurnos, el plan de estudios corresponde a la Reformulación 2006. La institución del interior se encuentra en un departamento del litoral oeste al norte del Río Negro, es uno de los dos liceos de una ciudad que se halla a 100 km de la capital departamental con 17.000 habitantes aproximadamente. En este liceo la investigación se centró en el turno nocturno, donde funcionan dos planes para población extraedad y adulta: el Plan 2013 para ciclo básico (desde 2014) y el Plan 94 “Martha Averbug” para bachillerato (desde 2004), de tres años cada uno, ofrecen modalidades de cursado anuales y semestrales, espacios pedagógicos para el acompañamiento de los procesos educativos y flexibilidad en la asistencia, los programas de asignaturas corresponden a la Reformulación 2006.

La institución ubicada en el centro de la capital se ha caracterizado por atender una población de estudiantes de la zona provenientes de un sector con importante capital cultural, según la adscripta entrevistada esto se mantiene en la composición de los grupos de 5.º y 6.º de orientación artística, parte de esta población proviene de liceos privados y de contextos culturales más bien altos: “Muchos hacen la opción del público, pero no cualquier público, tiene que ser este, hay un imaginario muy difícil de tirar abajo, es como emblemático” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo). Sin embargo, en 4.º año se ha modificado tanto la composición sociocultural como la socioeconómica: “en un 4.º de 35 alumnos, solo dos padres cursaron nivel terciario, [sobre todo] en 4.º vienen de muchos contextos diferentes –Punta de Rieles, Jardines del Hipódromo, Piedras Blancas–, tenemos estudiantes de los lugares más lejanos” (Entrevistada 7). Esto responde a que el CES ha resuelto distribuir la matrícula contemplando situaciones que tienen que ver con actividades de los y las estudiantes que se desarrollan cercanamente a este liceo y la buena locomoción,

por ejemplo: “un estudiante que es músico de la Orquesta Juvenil del Sodre y vive en Piedras Blancas, necesita [venir a este liceo] que está cerca y cursar en la mañana, porque es más difícil llegar a esos barrios de noche” (Entrevistada 7). También asisten estudiantes inmigrantes que presentan diferentes niveles de vulnerabilidad, aunque según la entrevistada no existen problemas de discriminación. La adscripta entiende que “los grupos son muy numerosos y con muchas problemáticas” personales que afectan la salud emocional de los y las estudiantes, para lo que resultan insuficientes las cinco horas semanales de atención de la psicóloga asignada: “Nos falta un equipo [multidisciplinario]⁴⁰ acá, que aborde todos estos chiquilines que vienen con toda una carga que es difícil. [...] Es un mito que los chiquilines de segundo ciclo no necesiten una atención personalizada” (Entrevistada 7).

Según la adscripta, el plantel docente es en su mayoría estable y comprometido con la institución, destaca además que el liceo implementa dos proyectos inclusivos: para estudiantes sordos y de espectro autista (Asperger) respectivamente.

El centro educativo de la zona suburbana de Montevideo cuenta con una población heterogénea, proveniente de distintos sectores socioeconómicos y culturales. Una parte de su alumnado ha cursado anteriormente en liceos privados, mientras que otra parte vive en el barrio y en asentamientos cercanos al liceo, lo que determina también características bien diferenciadas en sus historias de vida, sus expectativas y hasta en sus criterios de vestimenta y arreglo personal.

Como no hay [en la zona] liceo privado de segundo ciclo, van gurises “como” de liceo privado que los traen en cuatro por cuatro, también van gurises del asentamiento (Profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

[Algunos] son población del municipio que más creció, muchos asentamientos, mucha iglesia evangélica, mucho militar. Hay otras variables que interseccionan: son barrios muy violentos, es decir, el que maten a alguien, el que le peguen a alguien, es como moneda corriente. [...] no todos tienen perspectiva de trabajo o a veces no coincide con la preparación que tienen (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

⁴⁰ El equipo multidisciplinario es un equipo técnico conformado por psicólogo/a y trabajador/a social. De manera reciente se ha incorporado el/la educador/a social.

La población es diversa, los más tradicionales son los que vinieron de privado, los otros son más bien del barrio, son los que más usan *piercing*, corte de pelo mitad cortado y mitad largo, colores de pelo de todo tipo, [...] se visten de una manera más neutral. Después tenés una típica vestimenta considerada femenina y una típica considerada masculina (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

De acuerdo a la información relevada el centro cuenta con un grupo estable de docentes, como novedad se advierte un componente de religiosidad que no es común en liceos de la capital: “es muy heterogéneo el plantel docente, encontramos [algunos] como muy religiosos... todos los pensamientos posibles. [...] Incluso una de las muchachas que tuve [como estudiante], la madre es profesora y es religiosa” (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

La institución integra el trabajo en redes interinstitucionales con la UdelaR a través del Programa Integral Metropolitano (PIM) de inserción territorial, que depende de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en Medio (CSEAM), y con el Centro Educativo Comunitario (CEC) que depende del CETP y ofrece formación para el trabajo a adolescentes de entre 12 y 16 años que estén o no estudiando: “enfrente hay otro programa totalmente distinto, brindan talleres de informática, audiovisual y robótica, desde el liceo tienen intercambio con el equipo de adultos que trabajan con esos muchachos” (Entrevistada 9).

En cuanto a equipo multidisciplinario, han contado con una educadora social y una psicóloga de manera intermitente (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

El liceo del interior del país atiende a una población heterogénea en cuanto a sus edades y problemáticas, a la vez que comporta distintos aspectos vinculados al fracaso escolar. De acuerdo a información recabada de la sala docente⁴¹ del turno nocturno, asisten “estudiantes con rezago e histórica desvinculación en reiteradas ocasiones de diferentes instituciones de educación media, la vulnerabilidad social, económica, familiar y cultural obstaculiza la continuidad educativa” (comunicación personal, setiembre de 2018). Según la misma fuente, parte de la población está constituida por jefes y jefas de hogar con niños y niñas a cargo,

⁴¹ El Plan 94 “Martha Averbug” para población extraedad y adulta no cuenta con el espacio de la Coordinación, en su lugar se instrumentan cuatro salas docentes por curso anual o semestral, respectivamente.

también se advierte la inestabilidad laboral, a nivel emocional algunos/as estudiantes presentan desmotivación, baja autoestima y dificultades para relacionarse. Cabe señalar que no cuentan con equipo multidisciplinario, ya que no está previsto para el turno nocturno.

A partir de la consulta a los estudiantes [...], [en] relación a su percepción de las causas de desvinculación se obtuvo como causa principal, los motivos laborales (trabajo zafra, desocupación, changas, superposición de horarios laborales y educativos); otra fuente causal son las situaciones familiares particulares (Sala docente turno nocturno, comunicación personal, setiembre de 2018).

Con el objetivo de acompañar las trayectorias educativas, la sala docente implementa adecuación curricular y seguimiento a estudiantes con dificultades de aprendizajes, además ha incorporado actividades interdisciplinarias, que son “planificadas en el espacio de coordinación y en una modalidad de trabajo colaborativo donde dos profesores comparten la responsabilidad de la clase y su evaluación” (Sala docente turno nocturno, comunicación personal, setiembre de 2018). El liceo mantiene una publicación periódica donde participan docentes, estudiantes y actores/as de la comunidad.

Desde 2017, en el marco del SNIC, cuenta con un Espacio de Educación y Cuidados para hijos e hijas de estudiantes del turno nocturno, con el objetivo de favorecer la continuidad educativa. A su vez, integra el trabajo en redes interinstitucionales junto al MIDES, el municipio y el área de la salud.

3.1.2 Institución privada

La institución privada que se indagó se encuentra a diez minutos, en locomoción, del centro de Montevideo. Se define como una institución educativa religiosa que forma parte de la Iglesia Metodista de Uruguay (IMU). Brinda educación bilingüe y cuenta con los ciclos educativos correspondientes a inicial, primaria y secundaria, en este último nivel ofrece la opción de bachillerato internacional. Entre las actividades extracurriculares que implementa se encuentran: taller de líderes, taller de música, coro, voluntariado y formación en debates según el modelo de Naciones Unidas. Su población estudiantil proviene de familias de profesionales que en su mayoría realizaron su escolaridad en la institución, esto genera un alumnado estable que consolida amistades desde primaria:

Son todos hijos de profesionales y la mayoría de los funcionarios tienen a sus hijos viniendo acá. Me ha sorprendido la cantidad de chiquilines que son hijos de exalumnos, el colegio se nutre de exalumnos. El director siempre dice “fui maestro de los padres”, [...] los padres comparten muchos valores que el colegio promueve (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

En cuanto al personal no docente y de docencia indirecta, los datos contrastan con los recabados en las instituciones públicas. De acuerdo a la profesora entrevistada, la institución cuenta con varios cargos de psicólogo/a, que se encargan de grupos fijos y realizan seguimiento personalizado a los y las estudiantes, además participan en las reuniones docentes y cuando detectan emergentes –consumo de alcohol y drogas, situaciones de discriminación– organizan intervenciones puntuales.

A mí lo que más me *shockeó* al entrar a trabajar acá es la cantidad de funcionarios que hay y tantos cargos, los grupos que tienen un adscripto en el público acá hay tres personas que lo hacen, cada Profesora Orientadora Pedagógica tiene dos grupos y hacen el trabajo que hace un adscripto, como la conexión con los padres. Referente Sexual en este momento no hay, pero a un compañero docente que se está formando ya le ofrecieron para cuando termine su formación tener algunas horas, está previsto. (Entrevistada 6).

3.2 Trayectorias escolares de la población trans de las instituciones bajo estudio

Como se planteó en la Introducción, las instituciones educativas bajo estudio comparten la característica de implementar prácticas de acompañamiento a su población trans, las que serán analizadas en el próximo apartado, que han posibilitado su continuidad educativa, así como la reincorporación de estudiantes que se habían desvinculado de educación secundaria.

La adscripta entrevistada afirma: “Los estudiantes que hemos tenido con cuestiones de género y que les hemos podido hacer un seguimiento, todos han egresado, [...] eso dio frutos porque en realidad podemos decir que se quedaron y que egresaron, que los mantuvimos acá” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo), quienes aún no han egresado se constata en las entrevistas realizadas que mantienen sus trayectorias en los centros educativos analizados.

Seguidamente se hará una descripción de la población trans que asiste a las instituciones abordadas y de sus trayectorias escolares, incorporando al análisis los factores detectados que afectan la continuidad educativa. Con la finalidad de complementar la información, se incorporan datos provenientes de otras instituciones o de otros turnos de los centros indagados, obtenidos en las entrevistas realizadas y en el relevamiento de material de prensa y audiovisual.

En las instituciones públicas de turnos diurnos y en la institución privada, la población trans que concurre está constituida por varones trans. En la institución pública del centro de la capital se visualizan estudiantes trans desde 2017, tres de ellos ya egresaron, uno sigue cursando y otro está rindiendo sus últimos exámenes (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo). En el centro de la zona suburbana, cursa un solo varón trans en el Programa Uruguay Estudia (PUE), que se implementa mediante tutorías presenciales. La institución privada de Montevideo cuenta con su primer estudiante trans que asiste desde el maternal, su padre y su madre también cursaron estudios en este centro. Tanto en la institución céntrica pública como en la privada, los datos relevados dan cuenta de una población que proviene de familias donde tanto sus padres como sus madres cursaron estudios terciarios y poseen una inserción laboral acorde a su formación.

La institución del interior de turno nocturno, cuenta con su primera estudiante trans mujer, nacida en la zona rural se trasladó a la ciudad hace 10 años y realizó el cambio de nombre en octubre de 2014. La primera diferencia con la población de varones trans descrita anteriormente tiene que ver con su origen socioeconómico: sus padres accedieron a una escasa escolarización, su madre llegó a cursar algo de ciclo básico en UTU y su padre no terminó primaria; en lo laboral, su madre no trabajó mientras criaba a sus hijos e hijas, luego desempeñó tareas de niñera y actualmente es empleada doméstica, su padre fue tropero y ahora se dedica a su oficio que es la talabartería (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Los y las estudiantes trans de quienes se obtuvo información están cursando bachillerato en distintas orientaciones, de todos modos, resulta relevante que gran parte de esta población tiende a seguir orientación artística:

Todos los que yo conozco están en artístico, pero hay también en otras orientaciones (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

En un liceo de la costa donde trabajé había una estudiante trans, yo ese año me fui [del liceo] y ella también se fue a otro liceo porque quería hacer orientación artística (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

En el liceo hay artístico, esto hay que aclararlo, esa orientación hace que los muchachos sean como más libres (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Las trayectorias escolares de varones y mujeres trans presentan marcadas diferencias en su continuidad, lo que se encuentra vinculado, por un lado, al origen socioeconómico y, por otro, a las especificidades de las vulnerabilidades que los y las afectan.

Los varones trans sobre los que se obtuvo información, no presentan desvinculación en sus trayectorias, de acuerdo a la conceptualización de Terigi (2009) y Filardo y Mancebo (2013),⁴² el estudiante que cursa en la institución privada presenta el tipo de trayectoria “esperada” o “teórica” y ha logrado una muy buena escolaridad: “está haciendo el bachillerato internacional y pasó con nueve, salvó todos los exámenes internacionales” (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo), mientras que los estudiantes que asisten a las instituciones públicas de la capital presentan el tipo de “trayectoria esperada lenta” (Filardo y Mancebo, 2013), con algo de rezago: “en algunos casos les cuesta más egresar, uno de ellos hizo 5.º en dos años, presentan mayor vulnerabilidad en cuanto a desprenderse y a desertar, [en] ese momento tan difícil en sus vidas” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Se constata un nivel de desigualdad que afecta mayoritariamente a la población de mujeres trans, marcada por la expulsión del sistema educativo a edad temprana, la asunción de responsabilidades vinculadas al aporte económico para la manutención familiar y a las tareas de cuidado en sus hogares, la escasa escolaridad lleva a la precarización laboral, lo que hace más difícil sostener las trayectorias. En este escenario, son pocas las mujeres trans que logran

⁴² Se desarrolló en el Capítulo 2.

sostenerse económicamente sin recurrir al trabajo sexual, lo que es posible cuando cuentan con cierta contención y apoyo.

Otro problema tiene que ver con la distribución de la riqueza, las personas más pobres no pueden sostener su tránsito en la educación, es como un círculo, vos no sostenés el tránsito en la educación y entrás en la zona de pobreza (Profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

Ahora estoy trabajando de niñera, no es un trabajo formal pero bueno... por día son ocho horas. Yo agarré este trabajo después que terminaron las clases, no sé cómo me voy a arreglar cuando empiece el año. Hay una semana que trabajo de tarde y una semana que trabajo de mañana, depende de los horarios que tiene mi patrona (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Ella trabajó como doméstica –como mujer– en una estancia turística, ahora trabaja como niñera, hace empanadas, tiene quinta, a veces me vende algunas verduras. Nunca ejerció el trabajo sexual, me ha dicho que ha tenido propuestas pero que: “eso no lo quiero para mi vida, quiero otra cosa”, siempre dice que fue gracias a sus hermanas y a la gente que la quiere y le ha dado una mano (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

La estudiante trans entrevistada, retomó 1.^{er} año de ciclo básico a los 22 años luego de una desvinculación de 10 años, lo que determina su trayectoria como “inconclusa” (Filardo y Mancebo, 2013), y aunque tuvo un nuevo abandono por un año, actualmente cursa bachillerato:

Había abandonado cuando era chica, a los 12 o 13 años, vivía con mis padres todavía, éramos muy pobres en mi casa y los que éramos más grandes teníamos que cuidar vacas en la calle, ordeñar y vender leche y hacernos cargo de las tareas que los más chicos no podían. Empecé el liceo, fui tres meses y lo dejé (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior nocturno).

Ella se había ido a vivir afuera por trabajo, ese año dejó, nos dijo: “yo dejo un año, pero vuelvo”. Se desvinculó un año y volvió, con lo difícil que es volver (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

En otros casos, las trayectorias escolares de mujeres trans presentan discontinuidad debido a causas similares:

La estudiante trans que conocí era una gurisa como bastante “plantada” [...], [con] una situación familiar de mucha vulnerabilidad, haciéndose cargo de sus hermanos menores. En realidad, ella nunca se desvinculó, ella siempre intentaba y dejaba, ahora está cursando en el nocturno (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

En cuanto a las causas que motivan retomar secundaria y terminar este ciclo, se encuentran las expectativas de formarse para obtener un mejor empleo, abandonar el trabajo sexual, poder seguir estudiando y cambiar de vida:

En general, lo que les motiva a volver es la formación, buscar como otros horizontes y en general, vuelven ya de adultos y entonces van a extraedad que es otro ambiente. Y en general vuelven a liceos tipo emblemáticos en la inclusión (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

En el momento en que necesito estudiar apago el teléfono y no existo, o sea, trato de pensar más que nada en el futuro, más allá de que necesito comer, pagar las cuentas... Mi futuro sería salir de este trabajo (sexual) [...]. Hoy en día es muy complicado para cualquier persona conseguir trabajo sin un liceo terminado (Estudiante mujer trans, 2016, en Cámara Testigo).

El saber es el arma para la ignorancia, siempre dije, me encanta saber, discutir con fundamentos. Cuando termine voy a estudiar la carrera de abogada, me voy a Montevideo (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Otro aspecto que afecta las trayectorias de varones y mujeres trans de manera diferente es el proceso vinculado a las respectivas transiciones de género.

En la población estudiantil adolescente se visualizan, cada vez con más frecuencia, afectaciones de salud con síntomas emocionales: “cada vez más los chiquilines están medicados, cada vez son más con ataques de pánico, [además de] situaciones familiares que nos desbordan” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo). En el caso de los varones trans, la adscripta entiende que se ha vuelto una constante, lo que se agrava muchas veces por haber sufrido experiencias de discriminación y las presiones familiares:

En 4.º vienen todos de otros liceos y no hay problemas de integración aún en la diversidad, se respetan. Él llegó en 5.º y no tuvo problemas con nadie, pero en ninguno de los años que ha cursado se ha integrado al grupo, le cuesta mantener la permanencia, la regularidad en la asistencia. En realidad, era algo más personal, había algún certificado médico que decía que tenía “fobia social”, creo que es algo que viene con él desde primer ciclo, por el relato familiar, vinculado en cierta medida a que fue discriminado en el liceo que cursaba (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Él estaba en el coro, la madre me decía que tenía como dudas de ese cambio de género porque su voz era especial, cuando cambiara de sexo le iba a cambiar el registro. [...] Sus padres le decían que había que esperar cuando fuera mayor, también le generaba mucho sufrimiento cuando iba al interior donde vivían sus abuelos... tenía que ser una chica, comportarse como una chica (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

A lo anterior se agregan afectaciones vinculadas a los procesos de hormonización que, si bien les permite a los varones trans cambiar su aspecto en un período muy corto, a algunos les provoca sufrimiento físico agravando los cuadros emocionales.

Cuando empezó el proceso de hormonización me decía que le daban inyecciones muy dolorosas, que quedaba en cama y tenía que faltar, [ahí] empezó a cambiar de una forma alucinante, [...] ya no podía verlo como una chica porque fue un cambio físico muy importante. Pero además estaba muy deprimido, empezó con psicofármacos y con muchos ataques de pánico, [...] tuvo un intento de autoeliminación y después de eso estuvo internado. Este año, promovió 5.º sin problemas (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

La mayoría de las mujeres trans no viven su transición en los centros educativos, dado que es la población que sufre más expulsión de sus hogares y del sistema y esta es una de las razones por las que en esta investigación no se las ha encontrado en los turnos diurnos. Si bien existen instituciones de secundaria abiertas a la diversidad sexo-genérica, como afirma sobre su lugar de trabajo la adscripta entrevistada: “si llegara acá [una mujer trans], sería como **el lugar**” [énfasis de la entrevistada], existen factores que las alejan de las instituciones educativas en las edades esperadas para cursar, muchas están afectadas por niveles de pobreza que las obliga a trabajar tempranamente, el escaso o inexistente apoyo familiar, la imposición social de obtener un aspecto femenino en términos hegemónicos las posiciona en desventaja con los varones trans que pasan más desapercibidos, y la discriminación a que se encuentran expuestas históricamente.

...la expulsión de personas trans de los hogares, eso es lo que compromete todo, ni qué hablar la trayectoria educativa, sobre todo a las mujeres que son las que tienen más alto nivel de desvinculación y de expulsión del hogar. [...] la construcción de la imagen para las propias mujeres trans es muy importante, [...] estéticamente el *passing* pesa mucho, [...] es importante para la construcción de su identidad, no para construir una trayectoria de vida distinta (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

Ha tenido una vida muy triste... echada por supuesto de la casa. El vínculo lo tiene con sus hermanas, con su papá ninguno, con su madre lo está recién recuperando. Nosotros tuvimos a una hermana de ella de alumna que nos contaba: “Yo siempre supe que era una mujer”, desde cuando jugaba, desde que el papá la pateaba y le decía que no fuese maricón, que fuese a andar a caballo, que fuese con los animales: “yo la miraba y sabía que era mujer” (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

Algo que se reitera en las entrevistas que refieren a varones trans, es la posibilidad de “pasar desapercibido” o “camuflarse” bajo una vestimenta no generizada que brinda la apariencia de varón cis o de mujer “poco femenina”, desde las normas heterosexuales, para transitar las instituciones educativas, a pesar de que forman parte de la población trans más aceptada o menos discriminada.

Hay una palabra que siempre usan, es como que se “camuflan” mejor los varones trans que las chicas [trans] y las chicas son más discriminadas también (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

Para un chico es más fácil pasar desapercibido, a una chica trans capaz le cuesta más (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

La vestimenta en sí de un varón no es tan llamativa como la vestimenta de mujer, en el caso de él venía con una remera común, un pantalón vaquero, [pelo] corte de varón, perfectamente podía ser una mujer que se vistiera de esa manera (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

La estrategia de camuflarse también es adoptada por algunas mujeres trans que se mantienen en el sistema educativo sin que el mundo adulto lo perciba, pero en este caso postergan la transición hasta terminar los estudios secundarios:

[Chicas trans], sí hay, me han contactado por Facebook o Instagram, me escriben: “yo me siento una mujer trans, pero no puedo expresarlo, porque quiero terminar de estudiar” o “por mi familia”, porque también hay un componente familiar muy fuerte. Hay como una cuestión camaleónica que es propia del mundo trans (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

De acuerdo a las entrevistas, tanto los varones como la joven trans presentan intereses sociales y culturales, que se concretan a nivel de las actividades que forman parte de la oferta educativa o en las que organizan otras instituciones públicas.

Hago taller de líderes, acompañamos a los más chicos en los campamentos, participo en el coro del liceo, voluntariado, modelo de Naciones Unidas donde se hacen debates, soy parte del taller de música, a veces hacemos unos toques en el liceo, toco la batería y canto (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Asisto a reuniones en la Casa MIDES con chicas trans, para organizar por ejemplo la marcha de la diversidad (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante institución pública, interior, nocturno).

Él tiene tantos intereses diversos... estaba en unos talleres de género en la Intendencia, vinculado con la temática que a él le interesa, estuvo dirigiendo una obra, haciendo un video (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Según el censo del MIDES (2016), de la población total de personas trans, los varones trans se sitúan en un 10%, sin embargo, su nivel de visibilidad se ha acrecentado tanto a nivel social como en las instituciones educativas, según el director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES: “la explosión de varones trans se da en el proceso de discusión de la Ley [Integral para Personas Trans], con la explosión de TBU (Trans Boys Uruguay) y con ese componente de papás y de mamás acompañando”. Este colectivo promovió durante 2018 debates a nivel del país en el proceso de discusión parlamentaria previo a la votación de la Ley 19.684. En ese marco estrenó en el teatro Solís el documental *Vivir como un guerrero*, dirigido por Lucas Santos, varón trans integrante de TBU, actualmente realiza talleres por invitación en instituciones de educación secundaria.

Los dos varones trans entrevistados pertenecen a este colectivo, donde ejercen su militancia, así como también sus madres:

El colectivo en un inicio fue solo de varones trans, pero [luego] empezamos a aparecer familias, ahora el colectivo es “TBU Niñez, Adolescencia y Familia”, no son solamente chicos trans [...], entró una nena de seis años, hay adolescentes chicas y después a partir de los 11 años hasta... el mayor tiene como 55 (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

En TBU tenemos tres grupos, el de las mamás, el de los adultos varones y el de los adolescentes (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo).

En cuanto a cómo impacta este tipo de actividades en las trayectorias de estos estudiantes, la información recogida ha mostrado variantes que van desde la ausencia de dificultades y una

integración mayor a la comunidad hasta reiteradas ausencias que retrasan el egreso, dependiendo de las historias personales y del nivel de contención familiar e institucional.⁴³

Cuando lo de la ley trans estuvo faltando mucho, yo ese año hablé con él, le quería transmitir mi admiración frente a su trabajo, terminó pasando conmigo con 10, es muy inteligente y además yo tuve en consideración que él estaba haciendo otra cosa que me parecía que era mucho más importante que sacarse buena nota (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

El año más movido fue el año pasado por el tema de la ley, que tenía la cabeza un poco en otro lugar, pero tampoco me fue mal (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Él está en muchas actividades extracurriculares, canta en el coro del colegio que es una “recontra” exposición porque está ahí adelante, totalmente integrado. Además, es respetado por todos, por docentes y estudiantes (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Yo había detectado que no estaba, entonces llamé a la madre y ella me dijo que estaba en unos talleres [...] pero que se iba a reintegrar. Se reintegró, pero siempre con esa peculiaridad, viene, va, viene. Capaz que está bueno que él haga en los años que necesite el liceo, capaz que en este momento es importante que se aboque a esas cosas (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Respecto al acompañamiento familiar de los varones trans, se constata que este se lleva a cabo fundamentalmente por parte de las madres. Frente a cómo se procesa a la interna de la familia la identidad trans de un hijo varón, los padres se muestran más alejados, se involucran menos y les cuesta más aceptar estos cambios.

Con el papá fue más difícil, yo creo que hasta ahora le cuesta asumirlo (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

⁴³ Este último aspecto se tratará en el próximo apartado.

Él me dijo: “mis padres saben que yo hace años que estoy con esto de género, en el caso de mi madre me acompaña un poco más, pero en el caso de mi padre hay más resistencia” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Por el contrario, las madres se interesan, buscan información, los acompañan a los centros de estudio y de salud, y en ese proceso se han hecho parte de colectivos como TBU. Esta situación reafirma el rol social asignado a las madres en una sociedad heteropatriarcal, donde deben cumplir las tareas de cuidado a la vez que ser sostén afectivo.

Él llega al liceo acompañado de su madre que lo acompaña siempre, los padres son separados, el padre obviamente está al tanto, pero quien está acompañándolo permanentemente es su madre, vino con su madre y habló con la directora (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Yo no tenía ni idea de lo que era ser trans... nada, en realidad fue él que me explicó todo con un video y me dijo: “esto es lo que me está pasando”. [...] Pero más que nada, ¿sabés qué me afectaba a mí?... todo lo que iba a sufrir, la discriminación, yo pensaba: ¿qué le espera?, ¿qué le va a tocar? [...] Fuimos a la endocrinóloga para informarnos, y no fue buena la experiencia, en ese momento tenía 15 [años], la endocrinóloga me dijo: “¿usted está segura de lo que le va a pasar?”, como que yo estaba haciendo algo malo. Buscamos información, fue él que me dijo “hay un colectivo, por favor comunicate”, nos vinculamos al colectivo TBU. Y así fui conociendo familias, gente... y ahí te das cuenta que no estás sola (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

3.3 Análisis de las prácticas educativas hacia la población trans en las instituciones bajo estudio

En este apartado se realizará el análisis de contenido de las prácticas educativas dirigidas a acompañar las trayectorias de estudiantes trans, comprenden no solo las que se desarrollan en el aula, sino en todos los espacios de las instituciones de educación secundaria bajo estudio, incluyendo actividades interinstitucionales.

Los datos recabados sobre estas prácticas se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas a informantes calificados/as. Esta decisión se debió, en primer lugar, a las

dificultades que comporta observar las prácticas en los centros educativos, además de que resulta difícil ingresar a ellos se corre el riesgo de obtener información sesgada debido a la intervención de un otro ajeno a la institución, como sostiene Poggi: “la observación viene articulada en los sistemas educativos, con significaciones que se asocian al control y a la evaluación” (1996, p. 64), la situación originada por quien investiga “puede generar en el o los sujetos observados un efecto a partir del cual estos ajusten sus actuaciones en función de las expectativas que les atribuyan al observador” (p. 74); en segundo lugar, los y las estudiantes trans que asisten a educación secundaria, así como sus referentes institucionales con quienes han tenido contacto, resultan poco numerosos y dispersos geográficamente, estos aspectos podrían entorpecer el acceso a la observación directa comprometiendo la factibilidad de una investigación de tipo exploratorio.

Como se expresó en el Capítulo 2, el marco de análisis de las interpretaciones sobre la diversidad sexo-genérica en relación a las instituciones educativas permite visualizar tres grandes modelos que en esta investigación se han denominado de la siguiente manera: conservador normalizador, inclusivo binarista y deconstructivo no binario. Para el análisis concreto de las prácticas relevadas, se recurrió a los dos últimos modelos (inclusivo binarista y deconstructivo no binario), que surgen de la literatura consultada y permiten una aproximación a las experiencias emergentes en la presente investigación para poder comprenderlas, teniendo en cuenta que su complejidad desborda la taxonomía elegida, presentándose en varias oportunidades en coexistencia respecto de los dos modelos en la misma institución.

3.3.1 Prácticas comprendidas en el modelo inclusivo binarista

Las prácticas dirigidas a la población trans que responden al **modelo inclusivo binarista** se desagregaron en las siguientes dimensiones: población LGBTIQ invisibilizada o adjetivada como diferente; protección de trayectorias educativas: comprende la inclusión en espacios educativos, las prácticas de acompañamiento realizadas por el personal de la institución y las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los espacios curriculares; actividades sobre sexualidad y diversidad sexo-genérica implementadas en la institución desde un enfoque cis-heteronormativo.

Población LGBTIQ invisibilizada o adjetivada como diferente: en dos de las instituciones públicas bajo estudio, se detectó que si bien existen estudiantes que integran la diversidad sexo-genérica, tienden a no mostrarse en parejas invisibilizando sus relaciones afectivas. Como se señaló en el apartado anterior, en el caso de los y las estudiantes trans, la invisibilidad opera como estrategia para transitar los grados de escolarización evitando la exposición a posibles conductas de discriminación.

Parejas no se ven, te das cuenta que son lesbianas o *gays*, pero en pareja no andan. Veo más varones *gays* (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

No [se muestran] las parejas de varones, que sabemos que hay, pero no se expresan públicamente. Eso tiene que ver con el machismo, [...] el hombre pierde como la virilidad (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

En realidad, hay [estudiantes trans], no se expresan [...]. El año pasado tuvimos una situación, alguien que se autodenominaba como varón trans, hizo todo su tránsito en el liceo ocultando su expresión de género. En la fiesta de fin de año cuando van a entregar los diplomas de egresados, pidió que lo llamaran [por nombre masculino], la adscripta le dijo: “¿y por qué no me dijiste antes y te cambiábamos en la libreta?” [...], sobreviven escondiendo la expresión de género (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

El cuerpo docente correspondiente a las instituciones bajo estudio asume la existencia de estudiantes trans, sin embargo, se han encontrado resistencias al cambio de nombre en ciertos momentos del año lectivo, haciendo pesar la parte burocrática frente a los derechos de la población trans.

Un estudiante se cambió el nombre legalmente, es un varón trans. Se generó una discusión, había profesores que decían: “¿por qué justo se cambió ahora?, está todo el tema del papeleo” y no sabían cómo trabajar con eso. Más bien era la sorpresa, algunos docentes decían: “es así”, otros planteaban: “por qué no esperó un poco más”, por todo el tema de anotarse para los exámenes, la parte burocrática, [su identidad] ya estaba aceptada (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

De acuerdo al rastreo documental, en un liceo emblemático de la diversidad sexo-genérica, se advierte la adjetivación por parte de la directora de una estudiante trans como “diferente”, como parte de un discurso que promueve acciones inclusivas a la vez que reafirma lo que se entiende por “normal”.

Es poco común, pero es muy aceptada, la conocí en la primera reunión que se presenta el plan del nocturno, para mí fue maravilloso ver a alguien que quiere esforzarse y salir adelante. Yo creo que tenemos que acostumbrarnos a trabajar con el que es diferente, nuestro liceo es un liceo que se puede llamar de inclusión [...], esto nos parece también algo a destacar que pueda asistir una alumna con las características de ella, que se incluya y que se vea como una alumna más en clase (Directora de centro educativo, 2016, en Cámara Testigo).

Protección de trayectorias educativas

a) Inclusión en espacios educativos: estas acciones tienen en común hacer posible la inclusión de los y las estudiantes trans desde el cumplimiento de la normativa existente, incluso frente a situaciones de insuficiencia o desconocimiento de reglamentos específicos, los/as actores/as han recurrido al amparo legal interpretando la normativa utilizada en otro tipo de situaciones. Las prácticas detectadas apuntan al cumplimiento de lo establecido en cuanto al derecho a la educación, a la identidad y al cambio de nombre en documentos identificatorios. Partiendo del respeto a la autopercepción, promueven el uso del baño que corresponde a la identidad de género de los y las estudiantes trans entendida en términos binarios, o habilitan baños no restrictivos como práctica emergente mientras se conoce la presencia de estudiantes trans, manteniendo incambiada la distinción binaria en el resto de los baños.

Las prácticas que se vinculan al derecho a la educación se enmarcan en el cumplimiento de lo establecido en la LGE y en la Ley Integral para Personas Trans 19.684. Como se ha desarrollado en el Capítulo 1, la primera atiende al principio de igualdad de oportunidades y a la no discriminación, extendiendo este derecho a quienes pertenecen a colectivos históricamente vulnerados (artículos 8 y 18), la segunda, más cercana en el tiempo, establece asegurar la inclusión educativa de las personas trans durante toda su vida (Artículo 15).

Esto me lo contaron después de muchos años, una madre le dijo a la subdirectora que si estaba yo en el salón el hijo no iba a ir más al liceo y ella le dijo: “usted está perjudicando a su hijo, [ella] de acá no se va a ir”. [Al muchacho] nunca más lo vi en el liceo (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

La señora vino muy sacada, levantando el tono, gritando, sé que pertenecía a una iglesia, la escuché y le hablé sobre el derecho a la educación, sobre la libertad que tenemos cada uno de decidir sobre la educación que queremos para nuestros hijos, que al chico no se lo iba a cambiar de clase, si lo quería cambiar de institución lo podía hacer, pero que ella (la estudiante trans) no iba a dejar de asistir porque era una compañera más. La mamá no lo entendió, [al chico] no lo sacó, él terminó abandonando, hoy por hoy está otra vez con nosotros, está haciendo nuevamente 2.º (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

La LGE establece como uno de los fines de la educación “el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas” (Artículo 2), por lo que se encuentran comprendidas todas las actividades que se desarrollan o promueven desde los centros educativos. En la institución privada bajo estudio, el desafío de integrar a un estudiante trans en un viaje organizado por el colegio generó acciones tendientes a efectivizar su inclusión de manera tal que pudiese sentirse cómodo, aunque no formó parte de la discusión la posibilidad de que un varón trans prefiriera compartir habitación con compañeras, reproduciendo los mandatos relativos al binarismo.

Cuando viene el viaje de 4.º a Bariloche era todo un tema, viajar, dormir ¿con quién?, con varones, ¿con un profesor o solo? ¿dormir con uno o con varios? La directora de secundaria dijo que para ella lo mejor era que durmiera con varios [y preguntó]: “¿cuáles son sus mejores amigos?”. Yo supongo que deben haber hablado con las familias, [...] son amigos de él de toda la vida. Durmieron cuatro varones en un cuarto y no hubo ningún problema [...]. Eso es tratarlo como quien se identifica (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo).

En todas las instituciones bajo estudio se han realizado acciones para hacer efectivo el derecho de las personas trans a su identidad de género, tal como lo establece la Ley 19.684 en

su Artículo 1: “con independencia de su sexo biológico, genético, anatómico, morfológico, hormonal, de asignación u otro”. Pero más allá de la normativa existente, el tema de cómo prefieren ser nombrados/as los y las estudiantes en su lugar de estudio, trasciende los temas que refieren a la identidad de género, la recepción de esta demanda y la búsqueda de respuestas por parte de quienes trabajan en estas instituciones educativas permiten afirmar que existe sensibilidad frente a este tópico y empatía hacia la población estudiantil a cargo.

Nos ha pasado de chiquilines y chiquilinas que no quieren ser llamados por el primer apellido y también se lo respetamos. Que ellos estén en el liceo y se sientan cómodos con lo que ellos quieren ser o como quieren ser llamados e identificados, está bien. Una profesora que es muy cercana a los chiquilines –y por eso mismo quizás–, en una clase una chica le dijo que quería que la nombraran con nombre de varón. [...] No le ibas a decir: “esperá un poquito que voy a llamar a tus padres a ver qué opinan”, no modificaba nada, pero a él si le modificaba (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

El tema de cómo nombrar a una persona trans que aún no ha realizado el cambio de nombre en los documentos identificatorios es algo que generalmente resuelven los equipos de Dirección junto al personal docente que está más en contacto con los y las estudiantes, conocen sus antecedentes y trayectorias y ofician de nexo entre docentes y con las familias.

Las decisiones institucionales en su mayoría evitan los cuestionamientos a nivel individual y brindan criterios claros en cuanto a los procedimientos. Las acciones más compartidas en las instituciones bajo indagación consisten en nombrar a sus estudiantes trans por el nombre que han adoptado, para ello despliegan estrategias hacia la protección del derecho a la identidad sin violentar los datos legales que constan en los sistemas informáticos.

Cuando ella aún no tenía el cambio de nombre, en la lista nosotras poníamos entre paréntesis el nombre masculino y a mano se le escribía el nombre femenino (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

Decidimos respetar su nombre [masculino], como no podíamos hacerlo oficialmente corregimos manualmente todas las listas que le entregamos a los profesores. Hablamos con cada uno de ellos y los pusimos en conocimiento de la situación, no

tuvimos ninguna resistencia de los docentes (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

[La adscripta] preguntó cuando pasó la lista, si alguien estaba incómodo con su nombre y quería que se lo cambiaran, un chico levantó la mano y dijo “yo me llamo... un nombre de chica y quiero que me digan... un nombre de chico” y le tachó el nombre y se lo cambió en el momento. [Nosotros] ya lo habíamos hecho antes (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

El trabajo fue desde la Dirección con los docentes y la Profesora Orientadora Pedagógica, que es el nexo con los demás profesores, en las listas él no podía aparecer con el nombre social que había elegido, y los docentes [a partir de ahí] lo nombraron por el nombre con el que se identificaba, nunca tuvo ningún problema. Hoy tiene el cambio de nombre (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo).

Las decisiones institucionales juegan un rol fundamental cuando el o la estudiante trans vive su transición en la misma institución, donde su historia personal conocida por la mayoría de sus docentes, así como sus vínculos, remiten a un género con el que ya no se identifica.

Me llamaron en febrero, la Dirección quería tener una reunión con todos los profesores de 3.º y 4.º y nos daban dos horarios porque querían que todos fuéramos. En esa reunión se empezó a plantear el tema, se nos dijo que la institución había tomado la decisión de acompañarlo en este proceso y que esperaban de nosotros lo mismo. Fue el año que él entró siendo varón, hasta el año anterior aparecía en la lista y era tratado como nena. La charla no era para consultarnos, había una decisión. [...] no dio lugar a que [alguien] dijera no (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

En algunos casos, la opción adoptada consiste en nombrar por el apellido a todo el grupo donde cursan estudiantes trans, a veces la medida se implementa hasta advertir indicios de legitimidad del cambio de identidad en el grupo.

...se habló en la reunión, que había que nombrarlos por los apellidos, que no se debe nombrar por nombre, que es una práctica que hay que hacer y que es fundamental. El tema de estar diciéndole todo el tiempo el nombre que no quiere, que todavía no está muy claro, que está indeciso, como que es una forma de violencia también (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Nos dijeron que iba a seguir apareciendo en la lista con su nombre de nena porque no había hecho el trámite, se nos pedía que lo llamáramos por el apellido. Siempre paso la lista por nombre y en esa clase la pasaba por apellido, estaba nerviosa. Pero me acuerdo que a las dos o tres semanas de clase, él hizo una participación y atrás levantó la mano un varón, le doy la palabra y dice: “como dijo recién el compañero”, con toda naturalidad. Y pensé: listo, ya está (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Como se desarrolló en el capítulo introductorio, la institución educativa no es un espacio neutro, sino fuertemente regulado por la heteronormatividad (Sempol, 2011), debido a esto los y las estudiantes trans sufren discriminación también de parte de sus docentes. El abordaje de este tipo de situaciones como sus resultados, dependen en gran parte de cómo se posiciona el equipo de Dirección. La existencia de un discurso sin ambigüedades fundamentado en la perspectiva de derechos y las correspondientes acciones posibilitan el cambio de conductas violentas de docentes a la vez que fomentan la confianza de los y las estudiantes trans para denunciar estos comportamientos.

Una profesora mandó hacer un deber y cuando yo levanté la mano para participar por la tarea dijo: “el compañero les va a contar lo que hizo”. En la lista yo figuraba con nombre de mujer, me parecía que quedaba más feo que yo le llamara la atención a ella en ese momento delante de todos mis compañeros que ir hasta la Dirección y decirle a la adscripta lo que estaba pasando. Fui y lo hablé y quedó ahí en la interna [...]. [Luego] me llamó por mi nombre o “la compañera” (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante institución pública, interior, nocturno).

Llamé a la docente y tuvimos una instancia como equipo, la profesora le pidió disculpas y volvimos a hablar, me dijo muy claramente que ella siempre lo iba a mirar como un varón –ella ya tenía el cambio de nombre–, le dije: “llamala por el apellido”,

me dijo que lo iba a intentar. Como fue semestral, fue un tiempo relativamente corto, pero la estudiante me dijo: “la próxima vez me levanto y me voy del salón”. Es una profesora que no entiende, una mujer adulta con una visión retrógrada, ahora se jubiló (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

La normativa existente en ANEP no ampara todas las situaciones que ponen en peligro la continuidad de las trayectorias de estudiantes trans, a esto se suman dificultades de comunicación del CES, la ausencia de acompañamiento ante información relevada sobre la existencia de estudiantes trans en las instituciones se constata en el relato de la adscripta entrevistada: “se habló con el Departamento Integral del Estudiante [...] para comunicarle cómo íbamos a proceder... Nada, en absoluto, ni siquiera el DIE que se les comunicó y supieron. Nos dijeron: 'ah, muy bien, muy bien'” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Son frecuentes las demoras en la publicación en la página institucional del CES de los reglamentos aprobados. Al respecto, la misma adscripta manifestó que desconocía la existencia de la Resolución N.º 68/18 de CODICEN⁴⁴ que establece acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans, aprobada cinco meses antes de realizarse la entrevista: “Cuando les dije a los docentes que les iba a compartir una normativa que me había dado una compañera, dijeron: 'sí, por favor..., ¡¡si la hubiéramos tenido el año pasado cuando tuvimos que pelear con la subdirectora!!'” (Entrevistada 7).

Frente al vacío en las normativas, acerca de contemplar las situaciones de cuadros emocionales agravados por los tratamientos de hormonización en varones trans, mencionados en el apartado anterior, y que llevan a aumentar las inasistencias a clase propiciando la desvinculación, se encontró como recurso amparar a estos estudiantes en la Circular N.º 2.784/07 del CES. Esta normativa autoriza “a las Direcciones Liceales a no computar las inasistencias de los alumnos que tengan causa en enfermedades crónicas o invalidantes, tratamientos médicos prolongados o agresivos, que impidan al estudiante asistir a clase” (p. 3), y fue utilizada al menos en dos casos para varones trans en una de las instituciones bajo estudio.

⁴⁴ Se trató en el Capítulo 1.

Lo que hicimos para acompañarlo y lograr que no se desvinculara fue sacarle el peso, la presión, de las inasistencias. Lo amparamos en la Circular 2.784 del CES de 2007. Yo manejo esta normativa en muchas situaciones en que los estudiantes no logran mantener su asistencia y asiduidad, pero por motivos realmente ajenos a su voluntad, hacemos una interpretación más amplia, lo manejamos en la institución, es un acuerdo. Él estaba en proceso terapéutico, [...] tenía certificado de un psiquiatra que decía que sufría ataques de pánico y hablaba de fobia social. Presenté eso a la directora, le avisé a los docentes que así fuera a examen nunca iba a ir en la categoría de libre y lo hablé también con él y con su mamá, que dependía del esfuerzo que hiciera [...]. Él rindió exámenes ese año y salvó. (Otro estudiante) [...] después de la internación, conversó con su madre y vinieron juntos y él me dijo que quería terminar el liceo y lo amparamos en la Circular. Le dije: “no te preocupes, porque vas a estar amparado, tenés que ponerte”, y se puso a trabajar en todo y salvó todo, aprobó en el año la mayor parte de las materias, preparó las otras, hizo un plan (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Otro de los temas recurrentes refiere a cómo la institución resuelve qué baño utiliza una persona trans. La dificultad radica en los baños de varones, que constituyen un territorio donde se reafirman los roles adjudicados a la masculinidad hegemónica, es habitual la falta de privacidad y la expresión de conductas propiamente machistas que reafirman el poder en ese espacio.

Los vestuarios carecen de paredes o cortinas que separen las duchas (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Yo creo que los baños... es un tema, porque lo que se notaba a veces era esa forma de actuar que tenían todos los varones juntos en el baño, hacían ruido, hacían batucada y hablaban a los gritos, era algo como casi que animal, [...] daban como una sensación de dominio y de poder en ese espacio. En el baño de mujeres no pasaba, era como una actitud de varón, tipo macho (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Las prácticas enmarcadas en el modelo inclusivo binarista tienen en común entender que a la persona trans le corresponde el espacio destinado a su identidad de género en términos de

varón/mujer, en algún caso se le destina otro espacio, como el baño de uso docente o el destinado a personas con discapacidades motrices, mientras dura la transición. Desde quienes integran la administración del centro aparece la preocupación por brindar protección a alguien que no posee aún un género definido, mientras que desde las autoridades que lo visitan, algunas demuestran total desconocimiento sobre cómo proceder en estas situaciones y de la normativa vigente.

Uso el baño de mujeres, jamás tuve problemas en ese sentido. No hay baño sin género, porque nunca fue necesario (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante institución pública, interior, nocturno).

En el primer año que empiezo con la transición, me pidieron que usara el baño de docentes y discapacitados, para protegerme. Usé ese baño desde mitad de año de 2.º que hice en transición y la primera mitad de 3.º, después usé los baños de **varones normales** y la verdad, no tuve ningún problema (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo, el resaltado es mío).

Resulta increíble, que un inspector de institutos y liceos me haya preguntado a qué baño asistía [la estudiante trans], le digo: “no entiendo a qué viene su pregunta, va al baño que corresponde, al baño de damas”, me contesta: “¿usted no tiene miedo de que pase algo?”, le dije: “¿qué puede pasar?” (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

Las entrevistas realizadas a integrantes de la institución privada bajo estudio, dan cuenta de la preocupación del equipo de Dirección, de la POP y también de los y las estudiantes pertenecientes al grupo del varón trans que asiste, sobre la necesidad de generar un baño debidamente acondicionado y que a la vez estuviese disponible para cualquiera que quisiera utilizarlo, evitando la estigmatización. La concreción de este espacio se dio en 2018 y se piensa mantener luego del egreso del estudiante trans en 2020, una de las razones que explican esta decisión es la incorporación reciente de un nuevo alumno trans, según la información aportada por la profesora entrevistada perteneciente a la institución (comunicación personal, 4 de octubre de 2020). De acuerdo a este dato, se trataría de una

práctica que emerge y se sostiene solo cuando se conoce la presencia de estudiantes trans, manteniendo como norma el modelo binario para el uso de los baños.

Ellos están desde las ocho menos diez hasta las cuatro de la tarde y en el medio hacen educación física y se cambian de ropa, entonces para solucionar el tema del vestuario, en un baño que había para discapacitados se iba a poner un *locker* para él (varón trans) y quedaría como un baño para uso de cualquiera, yo usaba ese baño también. Me llamó la atención el detalle de sacar el cartel de discapacitados. Hubo como una búsqueda importante de información, de qué hacer (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

En 4.º teníamos gimnasia y después otras materias, entonces fui a la Dirección y pregunté: ¿hay un lugar donde me pueda cambiar o un horario donde nadie esté usando los vestuarios para poder usarlos? Lo que hicieron fue adaptar un baño que era para docentes y estaba en la biblioteca, en ese baño había una ducha, lo remodelaron, cambiaron las cañerías para habilitar la ducha y dejaron ese baño para mí (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

La POP contó que en una clase que [él] faltó planteó: “¿de qué quieren hablar?”. Y enseguida lo primero que preguntaron fue: “¿cómo vamos a hacer con el baño?”, los chiquilines estaban preocupados y en esa hora le plantearon dudas, más que nada organizativas. Ella les explicó lo que el colegio había decidido, lo que se iba a hacer y ellos quedaron tranquilos (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

b) Prácticas de acompañamiento: consisten en prácticas de protección a las trayectorias que son realizadas por distintas figuras que componen el personal del centro educativo, tendientes a evitar el abandono y la desvinculación de estudiantes trans, tal como lo determinan los lineamientos de inclusión de la ANEP. Como se planteó anteriormente, resulta importante el interés que demuestre el equipo de Dirección en este acompañamiento, lo que implica alcanzar acuerdos sobre las acciones a implementar y contar con personal dispuesto a responder consultas, la claridad en estos aspectos propicia el compromiso del cuerpo docente.

Él entró en 2017 a 5.º año, la directora nos convocó, a mí que era la adscripta del grupo y a otra compañera que además de ser adscripta es psicóloga, para conversar cómo íbamos a abordar eso y cómo lo íbamos a trasladar al cuerpo docente, cómo lo íbamos a manejar (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Siempre nos decían que los psicólogos estaban a disposición, que cualquier cosa vos fueras y hablaras, la POP también (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Una cosa importante que nos dijeron [desde la Dirección] fue que no querían que esto fuera una conversación de pasillo, que había que respetar la privacidad de él, no querían que se estuviera hablando en la sala de profesores, y eso me llamó la atención porque se cumplió a rajatabla (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Se advierten acciones que demuestran interés en conocer a esta población de estudiantes, individualizarlos, tener conocimiento de sus intereses y actividades, así como de los posibles conflictos a que pueden exponerse. Estas prácticas tienden a la contención y al cuidado, y son realizadas en algunos casos desde la persona a cargo de la Dirección, pero quienes se vinculan más cercanamente con las y los estudiantes son las figuras de la Profesora Orientadora Pedagógica (POP) y de la Profesora Adscripta, que en todos los casos abordados han sido mujeres. La POP, de acuerdo a la Circular 2.077/92 del CES, tiene entre sus funciones conocer de manera individualizada a los y las estudiantes y sus circunstancias, así como coordinar la labor docente para acordar criterios frente a las situaciones que lo requieran.

La directora en las primeras semanas de clase siempre que me cruzaba me preguntaba si estaba cómodo, cómo me sentía, que si necesitaba algo le avisara, como que estaban al pendiente de que yo estuviera cómodo (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

La POP que se encarga del grupo me sacó [de clase] y me preguntó si iba a tener un año muy movido por el tema de la Ley [Integral para Personas Trans], si había tenido algún problema con algún compañero o si pensaba que podía llegar a tener. Es un par

de preguntas extra que está bien que las haga (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

La ATD de educación secundaria entiende que la función de el/la Profesor/a Adscripto/a “no se vincula a una disciplina específica, su rol orientador es esencial por ser la figura vinculante entre el estudiante y los demás actores institucionales y extrainstitucionales, reafirmando el sentido de pertenencia y permanencia en el liceo” (ATD–CES, s/r, párr. 3), para contribuir a esta tarea muchas veces oficia de nexo con las familias, lo que se ve reflejado en el seguimiento realizado a estudiantes trans y de su contribución a los procesos que elaboran con sus padres.

La adscripta a mí me llegó a llamar por teléfono porque de repente él faltaba una semana. Estaba como pendiente: “¿le pasó algo?, ¿está faltando porque está enfermo?, ¿le pasó algo en el liceo?” (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

Si bien él es muy silencioso y no es fácil de ver, yo había detectado que no estaba, entonces llamé a la madre y ella me dijo que estaba en unos talleres pero que se iba a reintegrar (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

El otro día lo encontré por la calle y él se tapó la cara porque sabía que se venía: “¿por qué no estás?, ¿por qué no venís?” (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Empezamos a pensar que tendríamos que hablar con los padres [sobre el nombre masculino] porque no sabemos hasta dónde los padres acompañan o no, es un derecho de él, el derecho a su identidad, [...] pero también es un menor [...]. Pero los padres un día aparecieron en el liceo, me manifestaron su sorpresa porque de alguna manera nos habíamos adelantado a lo que ellos venían como... no frenando, pero venían como de atrás (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

De acuerdo al *Instructivo de Educación Física*, Circular 3.104/12 del CES, elaborado por la Inspección correspondiente: “La implementación de la asignatura, en los dos Ciclos, es de

carácter mixto” (p. 2). Sin embargo, algunas instituciones privadas agregan al currículo oficial establecido por la ANEP uno propio, donde educación física amplía su oferta sumando actividades dirigidas a varones y mujeres por separado. El programa oficial establece atender, entre otras, la dimensión “diferenciada” que: “se basa en opciones personales relacionadas con diversos intereses, capacidades y medios. Estará enfocada en el conocimiento, la iniciación o la especialización en determinadas habilidades...” (CES, s/r b, p. 3), lo que implica no homogeneizar el trabajo en la asignatura contemplando las particularidades de cada estudiante. Las propuestas que generalizan las actividades físicas comportan el riesgo de afianzar las representaciones hegemónicas de los cuerpos femeninos y masculinos, los primeros vinculados a la fragilidad y los segundos a la fuerza y al dominio de espacios (Khidir y Leonardi, 2017). La obligatoriedad de la realización de ejercicios físicos de acuerdo a la identidad de género entendida de forma binaria puede acarrear dificultades para una persona trans.

Una de las cosas que planteó la psicóloga [del colegio], [...] es que desde que él dice que quiere transicionar hay que tratarlo según el género con el que se identifica, por lo tanto, a él se lo tenía que tratar como varón, esté hormonizado o no, para tratarlo como varón tenía que vivir como varón, tenía que hacer gimnasia como varón, por más que se sacara seis (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo).

Gimnasia siempre me fue mal, me pusieran con las chicas o con los chicos. No es que no me guste, la técnica la entiendo, pero el aplicarla me cuesta un poco más, además requiere un poco más de esfuerzo como varón (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

c) Prácticas pedagógicas en espacios curriculares: son aquellas llevadas a cabo por docentes de asignaturas, quienes a veces se organizan en forma de red, apuntan a brindar apoyaturas, actividades extras o explicaciones sobre las evaluaciones realizadas de forma personalizada, con el fin de acompañar las trayectorias de esta población, que se han visto afectadas por inasistencias debido a los motivos explicitados en el apartado anterior, intentando así evitar el abandono. También se han encontrado acciones de contención mediante el acercamiento para expresarles reconocimiento al esfuerzo realizado.

Con algunos docentes hicimos como una red para ofrecerle clases de apoyo, y logramos ese año que algunas materias aprobara. [Una profesora] fue de una sensibilidad increíble, él responde mucho a eso, a cómo uno lo acompaña, a esa contención que hicimos (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Cuando retomó [...] fuimos viendo con la madre y con él con qué podía, porque se le había venido el año encima. Los profesores súper abiertos y dispuestos para ponerle tareas extras, escritos fuera de fecha, todo lo que fuera para facilitarle, para tener una nota para evaluarlo. Salvó la mayoría de las materias y las que le quedaron las dio en febrero y egresó (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

En el último examen que dio, la profesora salió con la prueba –yo estaba, lo había acompañado–, me quedé sorprendida, ella se sentó, le explicó lo que había tenido mal [...], ella le explicó todo (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

Yo a fin de año los llamo de a uno y les hago un comentario sobre todo su trabajo en el año, cuando lo llamé a él le dije todo lo meritorio y el trabajo súper importante que él había hecho en el año, haber salvado el curso y las buenas calificaciones (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Actividades sobre sexualidad y diversidad sexo-genérica desde un enfoque cis-heteronormativo: a continuación, se detallarán aquellas acciones implementadas en los centros educativos bajo estudio que, si bien demuestran interés por la diversidad sexo-genérica, el eje del abordaje mantiene una lectura esencialista de los cuerpos y de las prácticas sexuales asociadas a ellos. Algunas consisten en talleres donde la población trans no encuentra la información que desea, ya que predomina el tratamiento de prácticas heterosexuales entendidas necesariamente entre mujeres y varones cisgénero, en otras actividades se desaprovechan oportunidades para profundizar en la temática trans.

En 4.º año, había talleres de educación sexual que incluían al hombre cis y a la mujer cis, claro, yo miraba... ¿para qué me sirve esto a mí? Yo tenía una amiga lesbiana que se quedaba en los talleres, pero no le servía nada de lo que explicaban: hombre/mujer (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

Mi hijo menor en 4.º año, tuvo un taller del uso del preservativo, les enseñaban cómo utilizar un preservativo y después una charla sobre feminismo, pero quedó ahí (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

Vinieron a dar una charla, eran de una organización donde participó una chica trans, pero era en general... como diversidad en general (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Ellos me contaron que un día él (varón trans) estuvo en un programa de televisión de la mañana y lo vieron en la clase con una profesora. Me dijeron: “hoy lo vimos, va a ser famoso”, quedó como un chiste... por ahí (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

También se encontraron actividades en el marco de la divulgación de las leyes que extienden derechos a la población LGBTIQ, como la Ley de Reforma del Sistema de Adopciones 18.590 tratada en la asignatura Educación Ciudadana –correspondiente a 5.º año de bachillerato, Reformulación 2006– y la Ley Integral para Personas Trans 19.684 abordada en talleres realizados por el colectivo TBU, en distintos liceos de la capital e interior. En ambos casos, los avances legislativos aparecen como acciones afirmativas hacia quienes han sido objeto de discriminaciones, promoviendo de esta forma el reconocimiento de las diferencias (Berná *et al.*, 2012). En el caso de la Ley 19.684, las actividades cumplen una función informativa además de cuestionar los roles de género y el concepto de familia.

Hice un corto para Ciudadana, donde una pareja homosexual quería adoptar un hijo, había que leer la ley de adopción y decir que todos podían adoptar, lo presenté en una clase, a la profesora le encantó y a todos también (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

Estamos haciendo talleres en liceos. [Los organiza] el colectivo [TBU], en general el Referente Sexual se comunica con nosotros y coordinamos para proyectar el video [*Vivir como un guerrero*], a partir de ahí se da una charla. [Se ha hecho] en turnos diurnos [...], se habla de la Ley [Integral para Personas Trans]. [En un taller] uno de los chicos dijo que él en un principio estaba totalmente en contra de la ley porque le había llegado que se iba a dar un dinero a toda la gente trans y que iban a poner un

impuesto extra y que él después se informó y se dio cuenta que no era así. [...] Otra chica habló de una amiga que le encantaba el fútbol, que la mamá decía: “no, el fútbol es para varones, vos no podés”, ella fue y habló con la mamá de la amiga y le dijo: “¿vos querés a tu hija, querés que sea feliz?”..., “sí”..., “y entonces, ¿por qué no la dejás hacer fútbol?, ¿qué tiene de malo?”. Y de ahí como que la madre cambió. [...] No se habló mucho de la temática trans (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

[Con el colectivo TBU] hemos recorrido el interior a proyectar el documental, que se visibilice, porque hay chicos y chicas [trans] por todos lados. En el documental son cuatro testimonios de familias, no es un chico aislado, son familias, lamentablemente no es la mayoría que apoya a sus hijos, pero somos familias, queremos que vean que somos familias como cualquier otra (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

3.3.2 Prácticas comprendidas en el modelo deconstructivo no binario

Las prácticas dirigidas a la población trans que responden al **modelo deconstructivo no binario** se desagregaron en las siguientes dimensiones: visibilidad de la población LGBTIQ; protección de trayectorias educativas, que comprende las prácticas pedagógicas realizadas por integrantes del personal docente y las acciones que responden a una mirada interseccional; tratamiento de la población trans como sujetos de conocimiento; por último, las actividades sobre diversidad sexo-genérica implementadas en la institución donde la heterosexualidad no constituye la norma.

Visibilidad de la población LGBTIQ: en las tres instituciones públicas bajo estudio, se ha encontrado visibilidad de estudiantes pertenecientes a la diversidad sexo-genérica, aunque con distinta intensidad. Son visibles los varones *gays* y las mujeres lesbianas, sin embargo, estas últimas tienden a mostrarse más en pareja en el centro educativo que los primeros. Las mujeres trans se hacen visibles en el turno nocturno, dado que, como se desarrolló anteriormente, constituye la población más expulsada de secundaria al momento de su transición.

Veo más varones *gays* (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Las parejas de mujeres he visto que andan de la mano, que se besan y no hay problema (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Las parejas de chicas se expresan (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

En mi clase de 5.º éramos cuatro [varones trans], éramos 10 varones, casi la mitad éramos trans (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

Había una estudiante trans mujer en el turno nocturno, ya estaba en edad de nocturno y había además un tema laboral (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

En una sola institución se encontró como habitual la concurrencia de varones trans identificados como tales por docentes y estudiantes, así como de otros sin una identidad determinada pero que escapan al binarismo de género. En otra institución, se advierten cambios en la vestimenta que rompen con los mandatos tradicionales en cuanto a la expresión de género, lo que también podría ser un indicio de identidades diversas.

He identificado chicos que se visten como mujeres, pero el nombre lo mantienen, se asumen como varones, varios, como un grupo de tres, [...] otros chicos que no sabemos si son trans o no, pero que están en esa búsqueda, en esa interrogación sobre su identidad [...]. A mí me gusta esa población diversa, con inquietudes y efervescente (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Los muchachos están cada vez más vistiéndose como de una manera más neutral, no es esa cultura de esto es lo femenino, esto es lo masculino. Hay un sector de ellos que usan mitad cortado el pelo y la otra no, de todos colores, mujeres y varones, es un porcentaje, no son todos (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Otra forma de visibilizar a la población trans tiene que ver con el modo en que se les nombra. En la institución privada bajo estudio, se adoptó como parte del acompañamiento a la

transición de un varón trans usar el diminutivo, esto posibilitó no forzarlo a asumir una identificación en términos binarios.

Una cosa que nos dijeron en la reunión es que él iba a hacerse llamar por el diminutivo [no generizado], [...] y que nosotros lo llamáramos así. [...] A principio de año firmaba los escritos así, [...] lo que traté de ir haciendo es ir viendo lo que él iba mostrando y tratar de hacer acorde, respetarlo a él, esperar yo a ver qué me marcaba él, ir como viendo con él, y así me fui manejando (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Educación secundaria no cuenta con datos sobre cuántos/as docentes trans trabajan en el subsistema, el formulario de situación funcional solo permite ingresar datos en forma binaria. Se sabe de la existencia de unas pocas docentes trans y su número reducido se explica por la escasa escolarización a la que acceden, como se ha señalado previamente. Su ausencia en las instituciones educativas determina una falta de referentes de estas identidades no binarias, para los y las estudiantes, mientras que donde sí se hacen presentes el hecho es valorado positivamente por parte de una docente entrevistada.

El hecho de tener una profesora trans es fundamental para todos esos muchachos que están en esas decisiones importantes, en una etapa de sus vidas también importante como la adolescencia (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Protección de trayectorias educativas

a) Prácticas pedagógicas: son implementadas desde el equipo de Dirección y el cuerpo docente y apuntan a revincular a estudiantes trans a educación secundaria, transversalizar los temas referidos al género interviniendo el currículo, así como incorporando su tratamiento en espacios informales. También se encontraron acciones, originadas mayoritariamente en demandas de los gremios estudiantiles, para habilitar espacios no generizados que posibilitan la convivencia de todas las identidades de la institución en igualdad de condiciones.

Como se ha señalado, las trayectorias escolares de las mujeres trans se ven generalmente interrumpidas en las edades esperadas de cursado, configurando una dificultad su revinculación por propia voluntad. Una estrategia relevada consiste en salir de la institución y proponer las oportunidades educativas en el lugar de encuentro de mujeres trans, es el caso de

la estudiante trans entrevistada, su forma de retomar estudios secundarios fue producto de las acciones de la subdirectora del centro educativo, quien a partir de sus vínculos con las redes existentes en la localidad y del trabajo a nivel interinstitucional, presenta en una reunión destinada a mujeres trans el Plan 2013 Ciclo Básico para población adulta y extraedad, informando sobre las posibilidades reales de volver a estudiar.

Frente a una inquietud de una trabajadora sexual, una activista –yo la conocía personalmente cuando trabajaba en la red de mujeres víctimas de violencia doméstica y el tema de la trata– que me planteó la situación de trabajadoras sexuales, chicas trans, se organiza una jornada a nivel departamental en Casa MIDES. Yo fui como institución, primero las escuché, viendo las expectativas que tenían cada una de ellas y luego hice la propuesta, de esa propuesta fueron dos chicas, una no sostuvo, la otra sí y ahora va a hacer 5.º (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

Me fueron a buscar a un lugar que había solo chicas trans, me invitaron a un plan buenísimo en el nocturno [...] y que si queríamos estudiar estábamos invitadas a concurrir. Fue la subdirectora del liceo y les hizo la invitación a todas las chicas trans que fuimos a esa reunión en la Casa MIDES (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante institución pública, interior, nocturno).

Algunas acciones implementadas por docentes consisten en abordar situaciones que emergen en la clase y generar cuestionamientos sobre las prácticas que forman parte del sentido común. Se trata de integrar de manera **transversal** los temas que refieren a las relaciones entre los géneros, las conductas machistas o la discriminación, interviniendo así el currículo y evitando los abordajes puntuales u ocasionales.

Me ha pasado de tener gurises que entran a una clase y empujan a una chica, o chiquilinas que les dicen cosas a los varones. Entonces les digo: “paremos acá y vamos a hablar de esto, porque esto no está bueno”. Y dicen: “profesora, es común esto”, les digo: “y eso es lo peor, hacerlo común, esto lleva a tales y cuales cosas...” y ahí agarro el tema y lo manejo (Profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

Otras prácticas apuntan a instalar el tratamiento de los temas que afectan a estudiantes trans aprovechando los espacios de encuentro ocasional en las instituciones, reforzando el vínculo pedagógico. “Las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan un arte de la palabra en un oficio de relación” (flores, 2016, p. 27), incorporar al diálogo asuntos que resultan relevantes a la población trans refuerza la confianza en los y las docentes, a la vez que abre posibilidades para modificar lo que se ha tenido hasta el momento como normal respecto de lo que puede o no decirse, “lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido” (p. 27).

Yo no quería para nada ser invasiva, hablé con él sobre todo cuando la Ley [Integral para Personas] Trans, él estaba militando en el tema, además lo veía con el pañuelo [identificador], yo lo veía con el papel [de firmas en apoyo a la ley] y le pregunté si tenía para firmar, [...], me dijo que sí y ahí estuvimos hablando de varias cosas, fuera de clase le di mi opinión, hablamos de la discusión de los padres de “A mis hijos no los tocan”, de lo ridículo que era. No profundizamos nunca porque eran charlas de pasillo, pero sí hablamos (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Una profesora que la tuve en 3.º y en 4.º siempre me preguntaba: “¿Cómo va lo de la Ley [Integral para Personas Trans]? ¿Cómo vas llevando las cosas?”. Nos cruzábamos en un recreo y nos quedábamos hablando, [...] debates sobre cualquier tema, algo que tuviese que ver con la diversidad, es alguien que agarra todo y después ve qué hace (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Como plantean Radí y Pérez (2014), las prácticas educativas deben garantizar la presencia efectiva de la diversidad sexo-genérica en todos los espacios educativos, es por esta razón que se integrarán en esta investigación las prácticas referidas a implementar baños que escapen al binarismo y son designados como: no generizados, sin género, universales o inclusivos, así como en su ausencia, habilitar espacios que pueden ser utilizados por quienes lo deseen sin criterios relativos al género. Para la población trans, poder habitar una institución donde se tiene en cuenta su identidad como una más de las que conviven en ella y que cuenta con espacios considerados propios, incide positivamente en su sentimiento de pertenencia a la misma.

Esa es otra cosa que hace que queramos ir al liceo, porque nos dejan usar el baño que queramos, y de repente en otro liceo capaz que te dicen: “no, vos si naciste así tenés que ir al baño de varones o de mujeres”. Me siento cómodo en cualquiera [de mujeres, varones o no generizado]. Vos entrás al baño y no hay nadie que te mire raro, nadie que te diga nada (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

Una de las instituciones públicas bajo estudio cuenta con baño no generizado desde 2018, este surgió a partir de la demanda de un solo estudiante que fue recogida por el gremio, esta iniciativa promovió que otros centros se sumaran desde otras acciones como las propuestas por docentes en trabajo conjunto con el MIDES, así como también la voluntad del CES para generalizar la propuesta luego de reunirse con la Mesa de Estudiantes de Secundaria.

Tuvimos un chico que en 4.º año no quería ir al baño de hombres y entraba al baño de mujeres, no había resistencia por parte de las chiquilinas, pero sí de las funcionarias de servicio que lo expulsaban permanentemente. Él no quería ir a un baño determinado, él quería ir a un baño sin género, que no existía. En esa lucha estuvo todo el año y al año siguiente el gremio incorporó esa demanda. Fue una reivindicación de un estudiante, pero después fue una demanda del gremio y se logró (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo)

...surgieron propuestas muy interesantes, por ejemplo, una de las que surgió en secundaria, una discusión sobre los baños inclusivos en un liceo [de Montevideo] que puso su baño inclusivo. Ahí tiene que ver todo un proceso en el que estaban estos centros. [...] y surgió desde el colectivo docente trabajando con [...] los Centros Promotores de Derechos,⁴⁵ nosotros estuvimos dos años acompañándolos (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

La idea es que sea la generalidad, que todos los liceos tengan baños inclusivos. [...] Ellos [los estudiantes] expresaron que tenían que tener baños que fueran inclusivos, que no se cerraran y también había un tema de gestualidad alrededor de esos baños. O sea, que hubiera una naturalidad en el uso de determinados baños. Pero bueno, eso se trabajó en el Departamento Integral del Estudiante, se llevó a las regionales, cada uno

⁴⁵ Sobre los Centros Educativos Promotores de Derechos (CPD) se trató en el Capítulo 1.

lo va implementando según las peculiaridades de cada centro educativo. Pero se ha trabajado y ha sido un pedido de los estudiantes (directora general del CES, Ana Olivera, *Secundaria plantea generalizar...*, 2019, párr. 5 y 7).

Un liceo de Montevideo que logró concretar la demanda gremial del “baño universal” en 2019 colocó un cartel con la siguiente inscripción: “Para todas las identidades, corporaciones y sexualidades” (párr. 5 y 7), acompañado de una fundamentación que cuestiona la heteronormatividad en los baños de secundaria:

1. Para cuestionar la división de los baños públicos en varones y mujeres que reproduce las heteronormatividades y el orden patriarcal excluyente de otras identidades.
2. Para profundizar las transformaciones sociales y culturales que reconocen la libertad de elegir los géneros y las sexualidades desde la autopercepción.
3. Para avanzar en el reconocimiento de la diversidad de hábitos, conductas e ideas presentes en las prácticas cotidianas como el uso de los baños (párr. 5 y 7).

Otros centros que no cuentan con baños no generizados han implementado estrategias para asignar espacios para uso de su población trans, el más común es el baño utilizado por docentes, el que oficia de espacio abierto a toda persona que necesite utilizarlo por motivos no solo referentes al género.

[Los estudiantes trans] utilizan el baño de los docentes. Se les plantea que si quieren usarlo lo usen, tienen acceso a ese baño como un baño más. Ese baño está pegado a un espacio donde se puede calentar agua, entonces es como un espacio medio abierto (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

[Demanda por baños no generizados] no se ha planteado. No hemos tenido problemas. [...] Los baños de mujeres están en el piso de arriba y los de varones en el piso de abajo. Cuando los gurises tienen problemas de motricidad u otro problema, lo que hacemos es que vaya al baño de docentes. Si existiera un caso de una persona trans que no quisiera entrar al baño que “le corresponde” por su identidad de género,

no habría problema que entrara al baño docente (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

b) Acciones desde una mirada interseccional: estas prácticas se ponen en juego al advertir los distintos cruces de los sistemas de discriminación que ubican a los y las estudiantes trans en una situación de vulnerabilidad que dificulta sostener sus trayectorias. Un claro ejemplo de dos de los niveles que señala Crenshaw (La Barbera, 2016) para el análisis interseccional, tratado en el Capítulo 2, lo constituye la experiencia de las mujeres trans, donde desde el nivel estructural el racismo amplifica al sexismo y desde el nivel simbólico existen condicionantes culturales que construyen las jerarquías entre seres humanos. Al respecto, una estudiante trans sintetiza estos componentes:

Al ser trans y al ser afrodescendiente hay muchas personas que de repente asumen como que [debés] tener el peor lugar en la sociedad, como que tenés que estar asociada siempre a la prostitución, o si se te da un trabajo tiene que ser siempre para limpiar un piso, no quiero decir que sea nada denigrante, pero lo que está mal es que siempre tenés un techo (Estudiante mujer trans, 2016, en Cámara Testigo).

En algunas de las instituciones bajo estudio, se constata la adopción de una mirada interseccional que va en consonancia con los lineamientos de política pública adoptados desde el MIDES hacia los centros educativos con población vulnerable.

Nosotros empezamos a trabajar una propuesta [desde los Centros Promotores de Derechos], que ahora tiene una plataforma virtual con muchos contenidos para trabajar de manera interseccional, temas de género, diversidad, étnico racial, convivencia, salud adolescente... todo con equipos que son del MIDES, que están en los centros, pero sobre todo empiezan a generar y también a potenciar dinámicas que ya existen en algunos centros. A veces lo que les falta a algunos centros es como un sostén porque ya hay equipos de docentes que trabajan en una visión, en una perspectiva de derechos humanos más allá del hecho pedagógico en sí (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

En algunos de los centros bajo indagación, se hace presente esta perspectiva al acceder al diagnóstico de la población que concurre, la que es descripta por una docente de manera

contextualizada, considerando las variables que condicionan el desempeño escolar y que permiten detectar situaciones de violencia que ocurren en el entorno y en la familia, que requieren de intervenciones para modificarlas.

Hay gurises que vienen de diferentes contextos, con diferentes familias, y a veces no es el gurí el problema, a veces es el entorno. Hay otras variables que interseccionan ahí... son barrios muy violentos, el que maten a alguien, el que le peguen a alguien, es como moneda corriente [...]. Ves a los gurises en la clase deprimidos o más revoltosos y decís: acá hay un problema atrás. El año pasado teníamos un gurí que “vivía” en el liceo y yo le decía: “andate a tu casa si no tenés clase”, [y me decía] “no, no, yo no me quiero ir para mi casa”, y terminamos averiguando que su padre le pegaba (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

En el caso de estudiantes trans, considerar sus trayectorias como inseparables de otras condicionantes como las vinculadas a la salud y a su dimensión emocional deriva en acciones de atención psicológica en el centro aprovechando los recursos disponibles, aunque estos resultan insuficientes.

Los acompañamos [a los estudiantes trans] como acompañamos a todos, [a ellos] con una mayor atención por la vulnerabilidad en la que se encuentran en cuanto a desprenderse y a desertar. [...] Es mucha la problemática que hay, cada vez más los chiquilines están medicados, cada vez más con ataques de pánico, situaciones familiares que nos desbordan. [...] Contamos con unas horas de psicóloga, tres horas los lunes y dos horas los jueves y tenemos unas listas enormes (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

En las mujeres trans, a la discriminación por violencia transfóbica (Rocha, 2014) que generalmente las aleja del sistema educativo, se suma muchas veces la precariedad económica que pone en peligro sus trayectorias una vez que han retomado secundaria. Al respecto, en la institución del interior del país se han implementado acciones desde distintos integrantes de la comunidad educativa –equipo de Dirección, docentes y estudiantes–, que consisten en ayuda económica para disminuir los riesgos de abandono.

Nosotros un año le conseguimos la cama, frazadas, ropero, cocina, heladera, entre los compañeros y los profesores, ella se había ido a vivir afuera (Entrevistada 13, subdirectora institución pública, interior, nocturno).

La gente que trabaja en este liceo es muy abierta, yo he tenido miles de problemas para seguir estudiando y ellos solucionan todo, [...] por ejemplo, no tener una cuadernola o no tener un lápiz no es impedimento en este liceo para que vos estudies, al contrario, te lo facilitan de una manera u otra. Y no solo a mí, a cantidad de gente (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

Población trans como sujetos de conocimiento: comprende las acciones orientadas por una visión epistemológica que subvierte las jerarquías tradicionales entre quien enseña y quien aprende, concibiendo a las y los estudiantes trans como fuente de conocimiento.

Algunas de esas prácticas se dan de manera espontánea, mediante preguntas que el grupo formula a una estudiante trans, hecho que denuncia la falta de circulación de información a nivel de la institución sobre estas personas, a la vez que muestra lazos de confianza que se elaboran entre pares.

Los compañeros nuevos empiezan enseguida a preguntarme cosas, porque quieren saber, quieren saber cómo llegar a una chica trans, cómo tratarla, qué decirle, tienen muchas dudas y me las preguntan (Entrevistada 3, mujer trans, estudiante, institución pública, interior, nocturno).

En la labor docente, se advierten prácticas desde el trabajo en el aula donde se incorpora a estudiantes trans a la discusión al abordar el tema de la diversidad sexo-genérica, así como solicitarles orientación sobre cómo proceder en situaciones que implican a personas trans. En ambas prácticas se reconoce a la persona trans como sujeto de enunciación (Radi y Pérez, 2014), otorgándole legitimidad como fuente de conocimiento y protagonismo en su construcción.

En 3.º, en el curso de Biología vimos un documental que trajo la profesora, *Niños rosados y niñas azules*, que trataba de tres o cuatro historias de niños chilenos transgénero, fue para explicar qué era género social y género psicológico. Salen a hacer preguntas y las terminé respondiendo yo, sentado en el banco y la profesora

sentada en una silla. Teníamos la ventaja que yo estaba en esa clase y si querías preguntar: “¿cómo se siente eso?”, me lo preguntabas a mí. Y yo dije: “pregunten lo que sea, lo que quieran” y la gente preguntó. Yo creo que se animaron más por el clima que se había generado (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Una profesora que tuve en 3.º [...], me planteó un tema que tenía en otro liceo y hablamos de eso, hablamos de la Ley [Integral para Personas Trans], yo se la expliqué (Entrevistado 1, varón trans, estudiante, institución privada, Montevideo).

Desde el cuerpo docente y debido a la escasa o nula formación sobre las identidades trans, muchas veces se presentan dudas respecto a cómo tratar el vínculo pedagógico en los procesos de transición, una profesora entrevistada entiende desde su experiencia que la manera de recibir orientación es consultar directamente al estudiante trans. No se trata entonces de adquirir conductas estandarizadas, sino de construir formas de vincularse recurriendo al abordaje de la subjetividad de la persona trans.

Alguien me preguntó: “¿cómo hacés?, ¿qué hacés?”, y yo le dije: “preguntale, él no se lo va a tomar a mal” y se lo preguntó, le dijo: “no quiero hacerte sentir incómodo...” y él le dijo: “tratame con naturalidad, está todo bien” (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

La subdirectora nos contó que se dio cuenta que en la página del colegio había fotos de cuando era chico de nena y dijo que había que sacarlas, capaz que él se lo tomaba a mal, y la directora le dijo: “esperá, preguntale a él a ver qué le parece”, y él le dijo: “dejalas, está todo bien” (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

De acuerdo a dos profesoras entrevistadas, la población estudiantil trans adquiere un tipo de conocimiento de las instituciones educativas que resulta diferente al del resto de las personas que las habitan, en parte porque “aprenden a sobrevivir” (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo), dadas las hostilidades a que se han enfrentado, así como también aprenden a aprovechar las oportunidades existentes en la comunidad educativa para expresar su identidad de género y a la vez sostener sus trayectorias.

Yo siempre decía que él está más allá que nosotros, yo le dije: “yo sé que en la sala de profesores va a haber muchos que van a querer firmar (a favor de la Ley Integral para Personas Trans), ¿por qué no vas con la planilla a la sala de profesores?” y él me dijo: “No sé si la directora va a estar muy de acuerdo con eso”, y pensé: “tiene razón” (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

El colegio se nutre de exalumnos, [...] los padres comparten muchos valores que el colegio promueve. [...] Él sabía que acá lo podía hacer, él es más inteligente que nosotros, vio la posibilidad (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Actividades sobre diversidad sexo-genérica donde la heterosexualidad y la cissexualidad no constituyen la norma: consiste en acciones innovadoras, llevadas a cabo por distintos actores/as de la institución educativa, en ellas se interpela la heteronormatividad desde distintos lugares con la finalidad de hacer visible la diversidad de identidades que habitan los centros, así como la necesidad de profundizar en este trabajo y transversalizar el currículo. Se relevaron actividades realizadas por el gremio estudiantil y por el cuerpo docente.

Desde las actividades organizadas por el gremio de estudiantes, destacan las realizadas en una de las instituciones públicas de la capital, que consisten en talleres sobre diversidad sexo-genérica, la realización de eventos durante setiembre –llamado el Mes de la Diversidad–, la exposición en el patio de la institución de la bandera que identifica a estos colectivos y la intervención denominada “Día de las polleras”, que realizan desde 2016, para cuestionar tanto los estereotipos de género como la normativa respecto a la vestimenta en los centros educativos.

Hacemos el día de las polleras, todos se ponen pollera seas hombre o mujer y van todos de pollera, está buenísimo. Talleres hay siempre, siempre hay alguna actividad, antes teníamos en la escalera una bandera de la diversidad gigante, que entrabas y era lo primero que veías. Muchos [profesores] participan, sobre todo los que los estudiantes eligen como consejeros, que son como los más abiertos y los que más se vinculan con todo eso (Entrevistado 2, varón trans, estudiante, institución pública, Montevideo).

En la jornada de las polleras, [los de orientación Artística] estaban producidos, pero además artísticamente, todos maquillados y todos de pollera [...], hay una gran diversidad, con naturalidad, lo que llamaría la atención acá es que viniera alguien con un uniforme (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Las tres actividades relevadas organizadas por docentes, fueron elaboradas o implementadas en la Coordinación, definida por la Circular 2.973/10 del CES como: “un espacio destinado al trabajo colectivo de los docentes [...]. En ella, los equipos docentes e institucionales se apropiarán de la conducción pedagógica de sus centros, tomando decisiones consensuadas, para desarrollar mayor autonomía en la construcción del currículum” (p. 1), para ello se le otorga la potestad de proponer iniciativas.

La primera actividad, dirigida a estudiantes formó parte de un proyecto elaborado por cuatro docentes sobre derechos humanos y violencia de género, presentado en este espacio docente.

La primera etapa del proyecto consistió en que, en base a cuatro preguntas nosotros tendríamos como un panorama de qué sabían los gurises de 5.º y 6.º sobre derechos humanos y violencia de género: ¿Qué son los derechos humanos? ¿Cuáles conocés? ¿Qué es la violencia y qué tipos conocés? ¿Cómo vinculás los derechos humanos con la violencia? La idea era saber si los gurises reconocían lo que son los derechos humanos y que la violencia no es solo física (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

El cuestionario se aplicó a todos los grupos de 5.º y 6.º de un turno diurno, que lo contestaron de forma anónima. La actividad comprometió a la totalidad de docentes del turno, los datos recogidos brindaron información a modo de diagnóstico sobre los tópicos propuestos.

Se encargaba un profesor por grupo y hacía un mínimo relevamiento. [...] Pudimos ir viendo que los gurises no tenían claro qué eran los derechos humanos, en algunos casos repetían alguna definición, pero no estaba internalizado. El noventa y pico por ciento reconocía como derecho humano el derecho a la vida, después en segundo lugar el derecho al trabajo. [...] Un índice muy bajo, un 9 o 10 por ciento, puso: “el respeto a las orientaciones sexuales y a las identidades de género”, y es un liceo bien inclusivo (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

La práctica de relevar información sobre temas que deberían tratarse de forma transversal – como derechos humanos, género, diversidad–, constituye un insumo para detectar las carencias de información de los y las estudiantes producto de la ausencia de su tratamiento en la institución, en consecuencia, permite pensar formas de intervención. Para la docente entrevistada:

Es muy difícil que los gurises reconozcan que sacarle el teléfono a su novia para revisárselo es violencia, no lo reconocen como violencia, no reconocen como violencia decirle cosas a una compañera o a un compañero o a una persona trans o a una persona LGBT, no reconocen que decir “puto” es violencia. Asocian la violencia en general y en ese contexto, únicamente con lo físico (Entrevistada 8, profesora y activista trans, institución pública, Montevideo).

De acuerdo a la información brindada por la entrevistada, en el próximo año lectivo seguirían otras actividades planificadas sobre autopercepción de género, charlas, talleres, convocar a diferentes personas de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, “la idea es, al terminar el año, que todo lo trabajado en los talleres, etc., sea expresado de alguna forma por los grupos, a través del teatro, del canto, de la poesía o la narración, o del dibujo...” (Entrevistada 8).

La segunda actividad, dirigida al cuerpo docente, se implementó en las dos horas semanales de Coordinación, con previa autorización de la Dirección. El tema abordado fue “transexualidad”, quedando registrado su tratamiento en un acta: “siempre queda lo que se hace y lo que se habla y quién fue el expositor” (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo). Consistió en una exposición, llevada a cabo por una docente y activista trans que trabaja en la institución, con posterior debate-taller. En la primera parte, la expositora explicó “qué es un transexual, qué es un transgénero, también la parte legal [...], que la visión trans es una visión occidental, que en Tahití estas personas pertenecen a un género determinado, que en esa cultura lo asumían de esa manera” (Entrevistada 9). Su posicionamiento como sujeto que habla desde su lugar de agenciamiento, a la vez que se dirige a sus pares, le confiere la legitimidad para realizar valoraciones desde un conocimiento propio con la finalidad de aclarar conceptos:

Uno de los docentes dijo: “cada persona tiene derecho a elegir” y ella dijo: “no, no es una elección, yo soy así, yo no elegí ser así, no elegí tener problemas con mi forma de vestir, no elegí que me violentaran, no voy a elegir esa opción porque es la menos favorable”, que ella se asumía así desde siempre y que costó llegar a eso (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

La parte del debate es valorada por la entrevistada de manera positiva desde distintos niveles, “para muchos fue una aproximación interesante, se veían muchas caras como que recién estaban viendo el tema, porque es muy heterogéneo el plantel docente, encontramos [algunos] como muy religiosos” (Entrevistada 9), a nivel conceptual se aclararon ideas y se incorporaron términos que desconocían, “porque se habla mucho a la ligera, no es lo mismo identidad sexual que identidad de género” (Entrevistada 9), a nivel de los procesos que viven las personas trans, el taller posibilitó su comprensión a partir de la experiencia de una compañera de trabajo, proceso que resulta fundamental para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes trans.

Una docente expresó que ella había tenido una educación muy cuadrada, binaria, entonces le costaba muchísimo. Felicitó la valentía de la docente y que a partir de esa charla le quedaba un montón de cosas más claras, que antes no entendía por qué se vestía de mujer si era varón, según ella, que de alguna manera se le estaba abriendo la cabeza [...]. Está bueno que se vaya viendo toda esa variedad que hay, que somos todos individuos diferentes y que lo vayamos asumiendo (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

Por último, la actividad propició la deconstrucción de la cisnormalidad y heterosexualidad no solo desde los discursos, sino también poniendo en juego los mismos cuerpos sexuados de los y las docentes, cuestionando los saberes establecidos para determinar la inteligibilidad de los cuerpos (Butler, 2007; flores, 2018), de forma tal que habilitó la participación de otros docentes integrantes de la diversidad sexo-genérica: “había profesores en el debate que eran *gays* y también expresaron su experiencia con el tema y hablaron, se expusieron sin esa vergüenza y ese miedo a que los dejaran de lado” (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

La tercera actividad estuvo dirigida a docentes, estudiantes y sus familias, tuvo como antecedente el trabajo que se venía llevando a cabo desde la institución con estudiantes, de manera abierta al barrio. A partir de esa experiencia, “surgió la idea de los propios docentes en una coordinación, yo di un taller para los profesores sobre identidad de género y diversidad sexual, lo mismo se hizo con violencia y afrodescendencia” (profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018). La idea consistió en sensibilizar al cuerpo docente, para pasar a una segunda fase donde se integraran los y las estudiantes de manera activa: “los gurises eligieron dos delegados por grupo y trabajamos el mismo taller con ellos, y luego estos delegados trabajaron con sus compañeros, con sus pares, luego los gurises convocaron a sus padres y ellos mismos les explicaban cosas” (comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

Por una parte, integrar a estudiantes como portadores de conocimiento y, por tanto, legitimar el trabajo con sus pares, ubica a esta actividad en un lugar de ruptura epistemológica de la visión tradicional de los roles que refieren a quienes educan y de los ámbitos donde se educa. Sumarle a esto que los temas a discutir integren la diversidad sexo-genérica implica legitimarlos en el currículo de una forma transversal, además de “sacar” el conocimiento de la institución e involucrar a las familias.

Los resultados de esta práctica incidieron en la asunción de la identidad de género de algún estudiante, rompiendo con los temores a la discriminación que condiciona muchas veces a la población de estudiantes LGBTIQ.

Uno de los gurises dijo: “yo tengo que decir que soy *gay*, no me animaba porque me iban a hacer de todo” y los compañeros le decían: “pero, ¿cuál es el problema?”, otros gurises luego se acercaban a mí, uno me dijo: “profesora, yo siento que tengo identidad trans, pero no quiero transformarme porque quiero terminar de estudiar”. Se empezó a visibilizar (Profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

3.4 Acerca de la figura de el/la Profesor/a Referente Sexual

Según el Oficio N.º 2.675/08 del CES, el/la Profesor/a Referente Sexual “tiene un rol articulador dentro de los liceos”, su propuesta de trabajo debe presentarse “a la Dirección y al colectivo docente en el ámbito de la Coordinación” (p. 1), parte de su tarea la realiza de

manera compartida en el horario de clase de los y las docentes de asignatura “trabajando conjuntamente el eje temático seleccionado” (p. 1).

El espacio pedagógico correspondiente es concebido como transversal, ya que no posee inserción en el currículo, las pocas horas que se le destinan ocasionan algunos inconvenientes en su implementación: “Hay lineamientos de género, de derechos humanos, reproductividad, no hay un programa de contenidos como habría a nivel de asignaturas, hay pautas programáticas, y eso trae dificultades, porque es como un abanico de enfoques con solo 10 horas semanales” (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual). En algunos liceos solo realizan actividades con estudiantes de 1.º a 4.º, desdibujando su perfil, y aunque no existe impedimento normativo para que se desarrollen en el turno nocturno, tampoco se asignan horas en este turno, en los hechos depende del nivel de iniciativa de integrantes del colectivo docente y de la disponibilidad de la/el Referente.

El espacio es institucional, no hasta 4.º. El problema surge en los liceos que tienen ciclo básico y bachillerato, y es una de las carencias más fuertes, porque tenés ciertas pautas de trabajo para distintos niveles y no tenés la posibilidad de desarrollar un trabajo por nivel. [...] Hice talleres en nocturno, la docente de Biología me contactó por un grupo que era absolutamente necesario abordarlo. Fue reinteresante, aunque insuficiente, absolutamente insuficiente un solo taller (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

Otro componente que condiciona la propuesta de trabajo tiene que ver con el nivel de apertura de las direcciones de los centros, que en algunos casos llegan a cuestionarla.

El primer lugar que se plantea es un lugar de diálogo con una Dirección y ahí me encontré con distintos perfiles que implicaban distintas posibilidades, desde una Dirección que fue de promoción de todas las actividades, [...] que habilitaba una visibilidad de la educación sexual en el liceo, otra Dirección donde había un control mayor, no hubo censura pero estaba puesta la mirada sobre la tarea, [...] y en mi último liceo me pasó que le dije al Director que un grupo de estudiantes iba a representar unas escenas referentes a género y la respuesta fue: “mandame la obra y hablamos”, [y luego]: “profesora, como le dije oportunamente, quedo a la espera del texto”, ahí le contesté que no corresponde. Yo tengo libertad de cátedra y considero

que, más allá de comunicar una actividad, no tengo que acordar el contenido porque yo estoy formada para eso (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

A su vez, la formación profesional personal posibilita la creatividad en entornos educativos propicios a innovar en las actividades.

Por mi formación teatral y por cierta concepción de la relación entre lo estético y lo sensible con la sexualidad, siempre propuse en las instituciones un trabajo de vinculación entre arte y sexualidad, más allá de los talleres específicos que se hacían con estudiantes o las instancias que se hacían con docentes, siempre en algún momento intentaba trabajar con películas, con obras de teatro, con análisis de distintos elementos visuales, canciones, construcción y análisis. Con un grupo de adolescentes de ciclo básico, a partir de talleres se creó una suerte de espectáculo-taller (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

Uno de los aspectos cuestionados de la figura de el/la Referente es la concepción de la educación sexual en nuestro país que incide en su formación: “seguimos trabajando una educación sexual biologicista” (profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018). Sin embargo, la exintegrante de la Comisión de Educación Sexual del CES y la Referente Sexual entrevistadas, entienden que el enfoque es mucho más amplio y que cuentan con docentes provenientes de distintas disciplinas.

Es cierto que en un principio tuvimos más de un 50% de profesores de Biología, pero también tuvimos de Historia, Filosofía, Física, Inglés, siempre logramos que fueran lo suficientemente diversos. La biología sigue asociando a la educación sexual con la genitalidad, con la prevención del embarazo, con la salud y siempre hay que tener una mirada muchísimo más amplia. Así como la educación sexual es un derecho, también hay derechos sexuales que se deben cumplir y hay que hablar del placer [...]. El vincularlo a la salud está muy bueno cuando incluís el placer, los afectos, los vínculos (Entrevistada 10, exintegrante de la Comisión de Educación Sexual del CES).

Ni la formación, ni en su momento la Comisión –ahora cambiaron las autoridades-, tenían un enfoque biologicista, al contrario, la idea era generar una apertura hacia otros enfoques: histórico, filosófico, sociológico (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

Según la Referente entrevistada, los cursos de formación se imparten de forma presencial y virtual, “duran un año lectivo, una vez por semana de tres o cuatro horas, los contenidos son los mismos, los docentes también” independientemente de la modalidad en que se curse. Sin embargo, los testimonios de dos entrevistadas dan a entender que la forma de abordaje y los temas que se trabajan en la institución quedan librados a la impronta personal de quien desempeñe el cargo.

La Referente Sexual me conoce, [...] se me acerca y me dice: “yo quería hablar contigo porque acá al liceo va a ingresar una chica trans, yo lo que busco es tratar de darle todo el apoyo porque viene de un liceo donde fue muy discriminada, tiene 14 años”. Quería hablar conmigo por ese tema, los talleres que ella da no tratan en ningún momento... el tema trans no está (Entrevistada 5, madre de varón trans, institución pública, Montevideo).

Hay una Referente Sexual en el liceo, sé que está ahí, sé que trabaja con algunos docentes, no sé ni cómo ni qué. [...] Necesitaríamos que coordinara, que tuviera un acercamiento con nosotros, porque las actividades se planifican. Teníamos una Referente que trabajaba diferente, coordinábamos, éramos el nexo con otros docentes para el trabajo, hacía talleres con los docentes, la propuesta venía de ella y la bajaba. Me parece que depende un poco de la persona que ocupa el lugar (Entrevistada 7, adscripta, institución pública, Montevideo).

Transexualidad trabajo siempre, yo hago perspectiva de género y el modo en el que trabajo hace que surja, no hay forma de que no surja porque además lo traen las y los estudiantes. En términos generales, trabajo tratando de salir de un enfoque binario, me parece como lo primero en el sentido de habilitar un espacio en relación a esa diversidad (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

3.4.1 Ausencia de normativa específica sobre discriminación en los centros educativos

A pesar de los avances legislativos en cuanto a la protección de los derechos humanos, la ANEP no cuenta con normativa específica que ampare la denuncia por discriminación en los centros educativos. El *Protocolo de Regulación de la Atención y Prevención del Acoso Sexual* (Resolución N.º 35, 2014, de CODICEN), ampara al funcionariado, a estudiantes y a quienes

frecuentan la institución, pero no contempla situaciones de discriminación, quienes la sufren ocasionalmente realizan la denuncia en la Dirección del centro, quien deberá elevarla por vía jerárquica. Fuera de la institución pueden presentar la denuncia ante la policía o en un juzgado, o recurrir a dos organismos externos a la ANEP: la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación (CHRXD) y la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH).⁴⁶

Frente al vacío de normativa en ANEP, el rol de la/el Referente Sexual adquiere una dimensión importante en la prevención de situaciones de discriminación, el Programa de Educación Sexual establece dentro de sus cometidos: “Mantener vigilancia frente a posibles situaciones en las que las y los estudiantes puedan requerir apoyo y acompañamiento” (p. 3).

Una de sus funciones tiene que ver con velar por los derechos en la institución, se trata en el año de negociar, plantear, informar. Creo que la presencia de el o la Referente, trabajando activamente, es como una suerte de control, si hay un trabajo sostenido. Por eso para mí es importante salir del trabajo de aula, generar carteleras, hacer actividades en la Coordinación [...]. Funciona una suerte de vigilancia, [...] hay por lo menos un lugar en donde quizás no sea tan impune lo que hagan (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

Cuando se producen situaciones de discriminación, es esta figura quien debe apelar a su experticia para generar estrategias y realizar intervenciones, la Referente entrevistada expresa al respecto: “Lo que se me ocurre es utilizar el protocolo de violencia doméstica, es decir, al no tener normativa y está esa situación, ingresarlo por género”.

El *Protocolo para Enseñanza Media* (ANEP-INAU, 2010) tiene como marco normativo el Código de la Niñez y la Adolescencia y la Ley 17.514 de Lucha contra la Violencia Doméstica, establece los procedimientos a seguir al detectar desde el centro educativo situaciones de maltrato a adolescentes y prevé que las intervenciones cuenten con el

⁴⁶ La CHRXD funciona en la órbita del MEC, es un ámbito técnico para dirimir sobre los casos de discriminación que le llegan, asesora al sistema de justicia y puede realizar denuncias penales. Según Sempol (2014a), su carácter honorario afecta su pronta intervención en los casos que le llegan, lo que le impide constituirse en un espacio de referencia a nivel social. La INDDHH funciona en la órbita del Poder Legislativo, aunque es una unidad ejecutora autónoma en su administración y funcionamiento. Puede colaborar con las autoridades de la educación en la promoción de los derechos humanos, recibe denuncias, efectúa investigaciones de oficio, puede realizar denuncias penales y pedir medidas cautelares, pero sus recomendaciones no son vinculantes.

acompañamiento de un equipo de trabajo y, de ser necesario, de un equipo técnico. Sin embargo, de acuerdo a la entrevistada, muchas veces estas acciones las realiza el o la Referente Sexual sin el apoyo necesario.

La realidad es que muchas veces sucede que tenés que hacer un acompañamiento fuera de la institución, esa es una realidad. A mí no me ha pasado, pero sí he sentido de otras situaciones, puede que tengas que acompañar a una policlínica y empieza a desdibujarse el rol, además desborda: tenés una situación de interrupción voluntaria del embarazo, tenés una situación de una persona trans... ¿hasta dónde puedo llegar? (Entrevistada 11, profesora Referente Sexual).

3.5 Comparación entre el CES y el CETP sobre la implementación de políticas para estudiantes trans

Contar con normativa que establezca acciones hacia la población trans que cursa en los subsistemas de la ANEP implica un gran avance, aunque resulta insuficiente para erradicar las prácticas que desde las instituciones educativas refuerzan la expulsión de estas personas, como expresa Sempol: “Las normas no producen transformaciones sociales y culturales automáticamente pero sí permiten nuevos lugares de enunciación, de construcción social y política, y de disputa” (2014a, p. 11). La ley, que debería aplicarse de manera igualitaria, entra en conflicto con las costumbres imperantes en una sociedad –lo que Segato (2003) denomina sistema de contrato y sistema de estatus respectivamente–, cuanto más arraigada se encuentre la norma binaria que regula la sexualidad y los géneros, más resistencias provocará a la modificación de las prácticas hacia quienes se sitúan fuera del binarismo. Aun así, “la ley nomina, da nombres a las prácticas y experiencias deseables y no deseables para una sociedad” (Segato, 2003, p. 143), y esto contribuye a que las personas violentadas puedan reconocer estas prácticas en ella, generando modificaciones en sus posiciones de género.

Como se señaló anteriormente,⁴⁷ existen problemas de coordinación entre los consejos de ANEP y entre ellos con CODICEN, que generan como consecuencia la dispersión de las políticas educativas. La implementación de políticas específicas para la población trans no se ha dado de forma simultánea ni homogénea en los subsistemas de ANEP, si se compara al CES con el CETP la evidencia coloca al primero en notoria desventaja. En la entrevista

⁴⁷ Ver el apartado 1.2.

realizada al director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES, este manifiesta que: “...hay un discurso más potente quizás en secundaria, pero si yo comparo el discurso con la acción, [...] sin duda UTU ha sido la que ha tomado la delantera en varias de estas acciones”.

La Resolución 3.066/17 del CETP, *Propuesta de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans*, analizada en el Capítulo 1, se aprueba como fruto de los relacionamientos interinstitucionales entre MIDES y CETP, “sobre todo en la recepción de propuestas [...] vinculadas al acompañamiento, a tratar esta cosa más socioeducativa que va más allá del hecho pedagógico” (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES). Los nudos problemáticos eran “en el caso de la población trans, la exclusión y en el caso de la población afro sus rendimientos o su desvinculación” (Entrevistado 12), además, el CETP contaba con el antecedente de los FPB Comunitarios acompañados por educadores del MIDES y los CPD.

Ahí se hace la Resolución N.º 3.066 en 2017, como síntesis de una propuesta que nosotros le hacemos a CETP, que es la propuesta de acompañamiento a estudiantes afro y trans, [...] y las becas. Esa resolución dice: tenemos que ir por la autopercepción, que se pregunte en los formularios, hay que capacitar a todos, no solo a los mandos medios, al cuerpo inspectivo y [...] llegar al cuerpo administrativo del centro, para poder tener la mejor forma de recolección de datos. [...] CETP abraza la propuesta, le hace alguna modificación mínima (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

La aprobación de esta normativa le permitió al CETP hacer efectivos los cupos para estudiantes trans, además la información sobre personas trans, sistematizada a partir del censo, brindó datos de su desvinculación y abrió posibilidades para adecuar la oferta educativa a sus intereses.

Nosotros empezamos a asegurarnos cupos y la idea era hacerlo más modelo ProCES,⁴⁸ primero fuimos con secundaria y se atrasaron tanto que terminó siendo CETP el que rearma una propuesta [...], una certificación de saberes más culminación de ciclo. [...] la primera tanda que en un año terminó [educación] básica, era una tanda

⁴⁸ Programa de Culminación de Estudios Secundarios: se desarrolla en la órbita del CES y, por convenio, está destinado a estudiantes adultos/as que se encuentran en actividad en el ámbito público o privado; sus cursos son cuatrimestrales en modalidad presencial y semipresencial.

de siete u ocho o chicas trans, en realidad eran veinte personas, además trabajamos mucho el tema de la integración. [Teníamos] el acuerdo de CODICEN [desde la Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos] para hacer la experiencia, habíamos conseguido el financiamiento de INEFOP,⁴⁹ [...] y teníamos los datos de la desvinculación del censo [...], salvo los nuevos adolescentes que es una población que nosotros no censamos. Para la reinserción, nosotros podemos ir a buscar a la persona y hacerle la propuesta educativa incluso con el interés específico, nosotros sabemos en qué se quieren formar o de qué le gustaría trabajar (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

La normativa se extiende para toda la ANEP mediante la Resolución N.º 68/18 de CODICEN, aprobada el 11 de diciembre de 2018, como es de procedimiento, la misma debió remitirse a todos los subsistemas para su conocimiento e implementación. En el caso del CES, el expediente fue remitido por CODICEN el 4 de febrero de 2019 pero recién en el mes de mayo el CES toma conocimiento, debido a una consulta realizada por la Mesa Permanente de la ATD, de acuerdo al testimonio de uno de sus integrantes.

La Mesa Permanente de la ATD tenía reuniones periódicamente con el CES, en una de ellas, el 2 de mayo, una integrante de la Mesa le pregunta al Consejo sobre una normativa que había salido por parte de CODICEN en el mes de diciembre, de acciones respecto a la población trans y a la población afro, el Consejo dice que no la conoce, que no sabe de esa normativa, inclusive la secretaria general del Consejo, que es la que se debe encargar de esas cosas, afirma que no existe, que no está esa normativa, la integrante de la Mesa le muestra la normativa, y en ese momento la secretaria general le pide a la prosecretaria, que es la que se encarga de la parte jurídica, que investigue. Ese mismo día se toma cuenta del tema y el Consejo, en realidad, había recibido el expediente en el mes de febrero de 2019 y se notifica recién el 2 de mayo (Entrevistado 14, exintegrante Mesa Permanente ATD-CES).

Según el archivo documental al que se pudo acceder, el día 2 de mayo de 2019 el CES trata el Expediente N.º 3/325/19 cuyo asunto es “CODICEN - Aprobar el documento Acciones afirmativas hacia la población afrodescendientes [sic] y trans (A.82 R.68)” y lo envía a la

⁴⁹ Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional: es una entidad de derecho público no estatal, integrada por empresarios, trabajadores y Gobierno.

Dirección de Desarrollo y Gestión Informática para generar acciones hacia: “a) Incorporar variable 'ascendencia' (afro o negra, asiática, blanca, indígena) en la inscripción de estudiantes. b) Dar cuenta de cuántos varones y cuántas mujeres cursan en CES y cuántos mujer trans - hombre trans”.

En este caso, las tardanzas burocráticas del CES explican en parte las demoras del subsistema a la hora de acompañar los avances en la normativa hacia el acompañamiento de trayectorias de la población trans, según el miembro de la Mesa de ATD: “si no se hubiera consultado ese día, probablemente hubiera demorado muchísimo el Consejo en tomar conocimiento, para después llevar adelante las acciones que se recomiendan” (Entrevistado 14, exintegrante Mesa Permanente ATD-CES).

Para el jerarca del MIDES entrevistado, existen otras razones que tienen que ver con la falta de “visión interseccional o integrada, cada uno lo ve desde su espacio al problema que le trae al centro educativo tener una persona trans”, y con las tensiones sobre las especificidades de los roles en el trabajo interinstitucional:

...los subsistemas [...] se tienen que ocupar de lo estrictamente pedagógico y darnos a nosotros el rol de todo lo social. [...] Es como les digo a los míos, a mí no me interesa qué piensan ustedes desde el punto de vista pedagógico, para eso están ellos, yo quiero que ustedes sean los mejores desde el otro lado, cómo se acompaña, con qué se acompaña, cuáles son los problemas, qué problemas son intrínsecos del sistema educativo (Entrevistado 12, director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES).

3.6 Incidencia de las comunidades religiosas en las acciones de acompañamiento de trayectorias hacia la población LGBTIQ en secundaria

En este apartado se analizará cómo inciden algunas instituciones religiosas de Uruguay en la incorporación de la perspectiva de género y el acompañamiento de trayectorias de la población estudiantil comprendida en la diversidad sexo-genérica en educación secundaria, y algunos de sus efectos en los centros educativos bajo indagación pertenecientes al ámbito público y privado.

3.6.1 El conservadurismo religioso y las instituciones educativas públicas

La LGE establece que la educación sexual es línea transversal del Sistema Nacional de Educación: “La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Artículo 40 numeral 8).

Desde que algunos subsistemas de ANEP elaboraron textos acordes al cumplimiento de la normativa, ha ido en aumento la oposición a los mismos promovida no solo desde sectores políticos contrarios al avance de derechos y a la perspectiva de género, sino también desde sectores religiosos. Los ataques a las publicaciones *Educación y Diversidad Sexual. Guía Didáctica* (Ovejas Negras, 2014) –analizada en el Capítulo 1– y a la *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2017),⁵⁰ han provenido de los mismos actores: el cardenal Daniel Sturla de la Iglesia católica, el pastor Jorge Márquez y el diputado Álvaro Dastugue vinculados a la iglesia Misión Vida para las Naciones y a la ONG Beraca, entre otros. Frente a la segunda publicación, se llevaron a cabo manifestaciones en Montevideo y algunas ciudades del interior, convocadas por el pastor evangélico Sebastián Vilar y los movimientos conservadores A mis Hijos no los Tocan, con Mis Hijos No te Metas, el Movimiento Ciudadanos Orientales y Stop Abuso.

Resulta preocupante el incremento de la presencia en el ámbito público de los grupos más conservadores, frente al avance de los derechos de las mujeres y de la población LGBTIQ y de la incorporación del enfoque de género y diversidad sexo-genérica en las políticas educativas. Estas posturas provienen de los sectores más reaccionarios de la Iglesia católica y de las congregaciones que Semán (2019) denomina “evangelicales” –caracterizadas por un marcado fundamentalismo que las diferencia de los “evangélicos” o protestantes–, que han experimentado un visible crecimiento en la última década. Frente a la mirada tradicional de la Iglesia católica, estos grupos se presentan mucho más peligrosos en cuanto a entorpecer la implementación del PES en la enseñanza pública.

Recuerdo puntualmente una familia en Rivera que nos pidió el Programa (de Educación Sexual), porque ellos no sabían exactamente si esto se permitía o no y se lo

⁵⁰ La publicación integra los enfoques que refieren a los derechos de niños y niñas, al género y a la diversidad.

llevaron al cura de la iglesia, y para nuestra sorpresa nos llegaron las felicitaciones del cura porque él no encontró nada inapropiado, fuimos muy cuidadosos en la creación del PES. [...] Tuvimos problemas en Colonia donde hay muchas iglesias, tuvimos problemas en la frontera con las iglesias evangélicas. Esto fue cambiando y el contexto latinoamericano fue cambiando, [...] esa postura patriarcal, eso de la familia. (Entrevistada 10, exintegrante de la Comisión de Educación Sexual del CES).

Dentro de los grupos evangélicos, los pentecostales conforman una corriente que ha demostrado una gran capacidad de globalización, su crecimiento se explica por su poder de organización y de aprovechar los espacios que deja libre el catolicismo: “en cada barriada nueva donde la Iglesia católica se plantea llegar, ya hay una o varias iglesias evangélicas. Este proceso, además, se da desde el campo hacia la ciudad y desde la periferia hacia el centro” (Semán, 2019, p. 33). A esto se suma la presencia de las iglesias provenientes de Estados Unidos, anticientíficas y antipluralistas, las iglesias autónomas y el “neopentecostalismo”. Así conviven tendencias que abogan por la prosperidad material cuya contrapartida es el diezmo, y otras que se enmarcan en la doctrina de la guerra espiritual, donde “el demonio deja de ser una metáfora para convertirse en una fuerza espiritual encarnada que amenaza la salud, la prosperidad y el bienestar” (p. 32).

Yo creo que esas iglesias están por todos lados, en este barrio no me he puesto a revisar cuántas iglesias hay, pero hay padres de alumnos que son evangélicos o Testigos de Jehová. Siempre es un porcentaje [pero] pesa, una alumna me dijo: “la madre de una muchacha me acusó de ser del diablo”, justo era una chica que me dio la sensación de que era lesbiana, la forma de vestirse de ella es muy especial, la forma de dirigirse, y vino la madre de esta otra chiquilina a decirle que se alejara de la hija porque era del diablo (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

De acuerdo a Semán, pentecostales y neopentecostales constituyen las comunidades religiosas más numerosas y determinantes en América Latina, su proyecto consiste en “la conquista de la sociedad por entero para los valores cristianos” (p. 41). Desde su interpretación, los valores cristianos radican en oponerse al matrimonio igualitario, a la interrupción voluntaria del embarazo, a los derechos conquistados para la población trans y a toda la normativa referente a la agenda de derechos.

Para la profesora activista trans, contrarrestar esta embestida depende en parte de las autoridades de la educación pública y estatal, reafirmando desde la gestión el principio de laicidad. Desde la mirada de otra docente entrevistada, preocupa la incidencia de estas iglesias en la comunidad educativa y entiende necesario sostener la práctica de instrumentar actividades sobre diversidad sexo-genérica en los centros educativos.

Creo que la derecha y el conservadurismo es como el sitio seguro para la mayoría, más aún en un país de adultos como es nuestra población, en un país donde todo tiempo pasado fue mejor, además, y en esto tiene que ver la educación, ¿cuál es la población que captan estas personas [de las iglesias pentecostales]?, son poblaciones deprimidas culturalmente y todos sabemos que cuanto menos educado sos, más creés en las mentiras. Y de esto tiene culpa la educación. [...] Lo que pasó con la *Guía*, salieron cuatro católicos a protestar y no se habló más de la *Guía*, yo como directora de educación diría: “se hace y se acabó, vivimos en un país laico y si no te gusta mandá a tu hijo a estudiar a un país católico” (Profesora y activista trans, comunicación personal, 8 de febrero de 2018).

Son importantes los talleres porque convive mucha gente dentro del liceo, donde hay hijos de gente muy religiosa, hay que trabajar mucho con ellos. Incluso una de las muchachas que tuve [como estudiante], la madre es profesora y es religiosa, no sé cómo se manejará esta mujer con una situación de un muchacho trans en su clase. Hay que entender eso, que hay personas muy religiosas que les cuesta un montón aceptar la diversidad (Entrevistada 9, profesora, institución pública, Montevideo).

3.6.2 Una institución religiosa diferente en la educación privada: la Iglesia Metodista de Uruguay

De acuerdo al estudio de Semán (2019), los metodistas pertenecen a los llamados protestantismos históricos que llegaron desde Europa a América Latina en el siglo XIX, junto a luteranos y calvinistas. Si bien estas congregaciones se mantuvieron limitadas a las comunidades de migrantes, lograron inserción cultural “y contribuyeron al caldo de cultivo de un liberalismo político que luego se transformó en fuerte compromiso social, y en apoyo a proyectos políticos de transformación y defensa de los derechos humanos en buena parte del continente” (p. 28).

El compromiso con los derechos humanos es una característica presente en la Iglesia Metodista de Uruguay (en adelante IMU), de la que forma parte la institución privada bajo indagación, ejemplo de ello es el comentario que realiza la profesora entrevistada:

La Pastoral estuvo involucrada en un documental sobre la dictadura, se llama *Fe en la resistencia*. Por lo que me comentó una profesora que participó, habla del lugar de la Iglesia Metodista y de la Iglesia católica en la dictadura desde la resistencia, hubo carteles de esa película en el colegio (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Otra característica del protestantismo es que se enmarca en el cristianismo, pero se diferencia del catolicismo al considerar que la autoridad religiosa reside en la Biblia oponiéndose a la infalibilidad del papa (Semán, 2019). Mediante las entrevistas realizadas, se ha constatado que la IMU practica discusiones en asambleas para fijar posturas frente a las problemáticas que se incorporan a la realidad del país, detectándose un acompasamiento con los avances legislativos que refieren a la ampliación de derechos de los colectivos de la diversidad sexo-genérica y de otros movimientos sociales. Frente al paro internacional de mujeres del 8 de marzo de 2019, la institución no solo reconoció la medida como legítima, sino que promovió la convocatoria del movimiento feminista para las actividades mediante cartelera exhibida en la institución educativa.

Cuando entré acá en 2014, me acuerdo que me dijeron: “el pastor quiere hablar contigo”. [...] él me dijo: “a grandes rasgos nosotros no somos católicos, es más, en muchas cosas estamos en desacuerdo con los católicos”. Él me manifestó que estaban a favor del matrimonio igualitario, no consideraban al matrimonio como un sacramento, sino que ellos lo que celebraban era la unión del amor entre dos personas, [...] no tenían ningún motivo para estar en contra. También me dijo que ellos se reunían en asambleas, [...] yo les pregunté en ese momento si tenían postura sobre la legalización de la marihuana, me dijo: “no tenemos postura, no te puedo decir porque eso se va a discutir [en asamblea]” (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Yo hago paro los 8 de marzo, SINTEP⁵¹ adhiere al paro parcial del PIT-CNT,⁵² entonces yo pregunté qué pasaba y ahí se dio la discusión, muchas profesoras decidieron que iban a parar todo el día, además era un paro internacional. Fue lo que el gremio le fue a plantear al director, y él consideró que a las mujeres que pararan se les iba a considerar como medida gremial, eso a mí me pareció un montón. [...] Había carteles en el colegio de que la Iglesia Metodista apoyaba, había carteles en la sala de profesores y en la entrada de la pastoral convocando a la marcha y apoyando la lucha de las mujeres (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

En cuanto a las acciones realizadas por los representantes de la IMU, frente a la situación específica del estudiante trans que cursa en la institución privada bajo indagación, en primer lugar, surge de los testimonios de su madre y de la profesora entrevistada, que desde una gran apertura –que incluyó la interacción con otras religiones– promovieron el apoyo y la contención que le posibilitaron transitar el cambio sin experiencias adversas.

Yo tenía un poco de miedo pensando en lo que hay detrás del colegio, la Iglesia Metodista... y es de los que más los apoyan hoy por hoy en todo el territorio. Tuvimos una reunión en el Centro, por fuera del colegio, nos recibieron un montón de pastores, la religión afroumbandista y la Iglesia valdense. Yo también tengo educación cristiana, la Biblia que estudiamos es el Nuevo Testamento y es una visión enfocada en los valores, en el amor al prójimo, en lo que debería enfocarse todo si Dios es amor, en la comprensión, en acompañar, en no discriminar... (Entrevistada 4, madre de varón trans, institución privada, Montevideo).

Es un colegio en el que él (varón trans) iba a poder hacer ese tránsito con el apoyo, no sé si suficiente porque no sé cuánto es suficiente y cuánto no, pero con la apertura como para que sucediera (Entrevistada 6, profesora, institución privada, Montevideo).

Durante esta investigación se tuvo acceso al artículo titulado “Aproximación a la realidad trans”, firmado por Raúl Sosa, pastor de la Iglesia Metodista Central, publicado en la *Revista Metodista* en 2018. En este documento, se establece una clara postura frente a la diversidad sexo-genérica y la inclusión entendidas como “signo de los tiempos”, frente a ello cristianos

⁵¹ Sindicato de Trabajadores de Enseñanza Privada.

⁵² Central de trabajadores/as de Uruguay.

y cristianas están “llamados a acortar distancias humanas con la situación de las personas trans, a hacer el mayor esfuerzo por escuchar, entender y acompañar sus sufrimientos, sus esperanzas y demandas” (p. 1), separándose de las posturas religiosas que rechazan la diversidad y, específicamente, la transexualidad:

...los que más visceralmente condenan el fenómeno trans y han militado oponiéndose al proyecto de ley que ampara el derecho de las personas trans, de lo que orgullosamente hacen gala y en lo que fundamentan su posición es su proclamada pureza bíblica y doctrinal, llegando a veces hasta los límites de la provocación, la agresividad y la mentira (Sosa, 2018, p. 1).

La argumentación del pastor metodista firmante de la Pastoral sobre la legitimidad de la decisión de acompañar a las personas trans, en primer lugar, radica en el entendido de que las comunidades religiosas que se oponen parten de una inversión que consiste en colocar la teología y la doctrina como punto de partida, reforzando así las actitudes fundamentalistas y dogmáticas. Como se señaló anteriormente, para el protestantismo la única autoridad religiosa reside en la Biblia, la esencia de la fe no consiste en la inscripción en un ritual sino en un encuentro personal con la divinidad, del que cada creyente debe dar testimonio (Semán, 2019). De esta manera, para quienes comparten la fe metodista, lo establecido en la Biblia puede ser interpretado libremente desde un contexto histórico y social sin necesidad de jerarquías mediadoras, el producto de este ejercicio reflexivo donde media la discusión entre pares, cristaliza en la Pastoral, que es difundida en la comunidad. En segundo lugar, el acompañamiento a las personas trans es la forma correcta de proceder de quienes comparten la fe metodista, y llegan a determinarlo mediante un proceso que consta de tres momentos: la ortopatía (correcto sentir), que consiste en “sentir en la misma manera en que Dios siente el sufrimiento de la gente oprimida, maltratada y humillada” (Sosa, 2018, p. 2), la ortopraxis (correcto hacer), que “se plasma en acciones de solidaridad en la tribulación y solidaridad en la liberadora afirmación de la dignidad y de los derechos” (p. 3), y la ortodoxia (formulación correcta de la fe), que implica estar en consonancia con “un Dios que ha decidido definir su ser en el amor y en el encuentro con los que cargan el peso de la angustia y de cualquier tipo de opresión (social, económica, política, de género, espiritual, etc.)” (p. 3).

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones generales

La presente tesis realizó una descripción de las experiencias educativas, construidas en espacios institucionales e implementadas en cuatro instituciones de educación secundaria (tres del ámbito público, correspondiendo dos a Montevideo y una al interior, y una del ámbito privado situada en la capital), cuyo objetivo ha sido acompañar las trayectorias escolares de la población trans en su pasaje por secundaria durante el período 2016-2019. Se realizó también un análisis sobre cómo se relacionan estas prácticas con las trayectorias educativas desde el cumplimiento de la normativa vigente, enmarcada en un enfoque de derechos humanos que promueve la inclusión y la continuidad educativa, con el fin de aportar insumos para su incorporación a las políticas públicas, como se estableció en el objetivo general.

Para caracterizar y analizar estas prácticas educativas, se recurrió a dos marcos interpretativos de la diversidad sexo-genérica, uno denominado **inclusivo binarista**, que apunta al reconocimiento de esta diversidad en las instituciones educativas propiciando la **inclusión** desde el cumplimiento de la normativa existente, pero manteniendo las categorías binarias; el otro, denominado **deconstructivo no binario**, que desde un marco crítico interpela a la institución educativa como normalizadora de la heterosexualidad y propone desde las prácticas el reconocimiento y la legitimidad de las múltiples identidades, incorporando el concepto de **interseccionalidad** para atender las distintas vulnerabilidades que atraviesan a la población objetivo.

Las conclusiones que se exponen a continuación remiten a la información relevada sobre las prácticas en los centros educativos bajo indagación y al rastreo documental realizado, por este motivo no pretenden postularse como conocimiento universal.

4.1.1 Instituciones públicas e institución privada

a) Sobre el personal docente y técnico para el acompañamiento de trayectorias

Los datos recabados permiten afirmar que los recursos con que cuentan las instituciones que dependen del CES resultan insuficientes para sus necesidades, manteniéndose la brecha entre

educación pública y educación privada. La institución privada bajo estudio dispone de la cantidad óptima de personal de docencia indirecta y equipo técnico para atender a su alumnado, mientras que los centros educativos públicos bajo indagación carecen de los cargos de docencia indirecta necesarios en relación al número de estudiantes, lo que dificulta el acompañamiento personalizado, las horas asignadas a psicólogo/a resultan reducidas respecto a la demanda, los equipos multidisciplinarios no se constituyen adecuadamente (con los tres técnicos/as correspondientes) o funcionan de manera intermitente, lo que entorpece la realización de intervenciones frente a situaciones que lo requieren o recarga el trabajo de otros y otras integrantes del personal del centro.

b) Incidencia de las instituciones religiosas en las acciones de acompañamiento de trayectorias

En el ámbito de la educación pública, se han incrementado las acciones promovidas por instituciones religiosas y grupos conservadores contrarios a la incorporación de la perspectiva de género, de la educación sexual y de la inclusión de la diversidad sexo-genérica. Estas acciones constituyen una franca intromisión en las políticas del Estado laico y obstaculizan las acciones que se promueven desde los ámbitos institucionales en cumplimiento de la normativa vigente.

La institución privada bajo indagación, vinculada a la Iglesia Metodista, presenta una situación radicalmente distinta. La decisión de la institución religiosa de acompañamiento de la trayectoria de su estudiante trans propició las acciones que se desplegaron en el centro educativo con ese fin.

4.1.2 Trayectorias escolares de estudiantes trans en secundaria

a) Disparidad en las trayectorias

Como se desarrolló en el capítulo anterior, las trayectorias de varones trans y mujeres trans a las que se pudo acceder en el marco de esta investigación resultan dispares. Los factores que inciden en esta diferencia se vinculan con: el origen socioeconómico, los niveles de aceptación social y de contención familiar, así como las lógicas regulatorias presentes en las instituciones educativas.

Origen socioeconómico: los estudiantes varones trans entrevistados provienen de familias con estudios terciarios y con una inserción laboral acorde, lo que ha contribuido a mantener sus trayectorias en las edades esperadas tanto en la institución pública como en la privada; la información recabada mediante entrevistas y consulta de material audiovisual sobre estudiantes mujeres trans que cursan en secundaria coincide en que provienen de familias con escasa escolaridad y ocupaciones formales poco remuneradas o informales, al haber sido afectadas por niveles de pobreza se han visto obligadas a realizar actividades laborales precarias en edades tempranas, tareas de cuidados en el hogar o trabajo sexual, que colaboraron con la interrupción de sus trayectorias escolares.

Aceptación social: la presencia de varones trans en las edades esperadas en las instituciones bajo estudio habla de una visibilidad y un nivel de aceptación mayor que las mujeres trans que pudieron ser detectadas en el proceso de esta investigación. Estas últimas abandonaron el sistema educativo durante su transición y se revincularon a él en edad adulta, por este motivo asisten al turno nocturno.

Contención familiar: de acuerdo a la información obtenida, en el caso de los varones trans los padres se involucraron menos en el proceso de transición, en cambio, las madres se interesaron, buscaron información, los acompañaron a los centros de estudio o de salud y se sumaron a los colectivos que integran sus hijos, cumpliendo las tareas de cuidados y sostén afectivo asignados por la sociedad heteropatriarcal. Mientras que los datos obtenidos sobre la estudiante trans del interior muestran discriminación en la familia que llevó a la expulsión del hogar, su contención afectiva fue brindada por otros/as integrantes del núcleo familiar o por personas con las que estableció nuevos vínculos.

Cabe agregar que en los varones trans de quienes se obtuvo información, si bien sus trayectorias no muestran interrupciones, algunas de ellas se encuentran afectadas en lo que refiere a la asiduidad debido a cuadros depresivos agudizados por los procesos de hormonización y los cambios bruscos en la identidad.

b) Educación de calidad y continuidad educativa

El CETP fue el primer subsistema que incorporó acciones para la inclusión educativa de estudiantes trans. Sin embargo, priorizó para esta población la certificación de saberes y culminación de ciclos, mediante el cursado en formatos de su oferta educativa de poca

extensión en el tiempo y con una clara finalidad hacia el mercado laboral, como algunas modalidades de los FPB señaladas en esta investigación.

La LGE establece en su Artículo 1 que: “...El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. Con la incorporación de la población trans a los referidos cursos no se le estaría garantizando ni la calidad educativa de la que es destinataria, ni se estaría asegurando la continuidad educativa a niveles superiores de educación, dadas las carencias de formación que comporta esta oferta que bien podría considerarse como terminal. La opción por formatos más fáciles en cuanto a contenidos y de poca duración temporal genera un “efecto de inclusión” (Radi y Pérez, 2014) de las personas trans, cuando en realidad vulneran su derecho a la educación al mantener niveles de exclusión.

La población trans entrevistada que concurre a instituciones del CES cursa en los planes Reformulación 2006 y Plan 94 “Martha Averbug” en turno nocturno, ambos con los mismos contenidos programáticos y años de cursado, lo que se interpreta como una fortaleza en términos de garantizar la calidad educativa y su continuidad.

4.1.3 Ámbitos de producción de prácticas educativas hacia la población trans que cursa secundaria y requisitos para su implementación

Los ámbitos institucionales que se detectaron como promotores de elaboración de propuestas docentes hacia la población trans y prácticas destinadas a revertir la desvinculación escolar de estudiantes con mayor vulnerabilidad están constituidos por las **coordinaciones** y las **salas**, asimismo, la existencia de un cuerpo docente estable colabora con el ejercicio del derecho a iniciativa propio de estos espacios. Desde el colectivo de estudiantes, los **gremios** constituyen el lugar de generación de acciones concretas hacia la inclusión de la diversidad sexo-genérica.

Para la puesta en práctica de las acciones elaboradas en coordinaciones y salas, resultan fundamentales los acuerdos institucionales entre el equipo de Dirección y el cuerpo docente. En su efectiva implementación, quienes desempeñan los cargos de Profesor/a Adscripto/a y Profesor/a Orientador/a Pedagógico/a asumen el rol de agentes facilitadores debido al conocimiento con que cuentan sobre los antecedentes y las trayectorias de los y las

estudiantes, lo que les permite también realizarles seguimiento, a la vez que ofician de nexo con el resto del cuerpo docente y con las familias.

4.1.4 Sobre la figura de acompañamiento: Profesor/a Referente Sexual

Esta figura y su espacio pedagógico deberían constituir un pilar en el acompañamiento a estudiantes trans, sin embargo, existen varias limitaciones. La escasa duración de la formación de referentes (un año lectivo) resulta insuficiente para superar los condicionamientos de su orientación disciplinar, lo que impide la construcción de un perfil correspondiente a esta figura y trae como consecuencia que las acciones en los centros queden libradas a la impronta e intereses de quien desempeñe el cargo. La implementación de la tarea sin tener un lugar en el currículo y la escasa carga de 10 horas que se le asigna, en lugar de propiciar la transversalización la desdibuja, incidiendo negativamente en el cumplimiento de las actividades. Por último, al encontrarse la implementación del plan de trabajo sujeta a la aprobación de la Dirección del centro, desfigura el perfil de este espacio a la vez que puede constituir limitaciones al ejercicio de la libertad de cátedra.

4.1.5 Sobre las prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes trans de acuerdo a los modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica

Las prácticas de acompañamiento de las trayectorias de estudiantes trans implementadas en las instituciones bajo indagación se presentan de manera combinada respecto a los marcos interpretativos seleccionados –inclusivo binarista y deconstructivo no binario–, por este motivo el análisis destaca las experiencias y no el centro educativo. Se constató, además, que los y las estudiantes trans a quienes se les realizó seguimiento, más allá del marco a que responden las prácticas implementadas, han sostenido sus trayectorias escolares y obtenido logros de aprobación.

Las prácticas enmarcadas en el **modelo inclusivo binarista** buscan el cumplimiento de lo legalmente establecido respecto al derecho a la educación, la no discriminación y la inclusión educativa, frente a situaciones de vacío legal recurren a la analogía para adecuar normativa específica para otras situaciones. Al tratarse de acciones fundamentalmente legalistas, no tienden a la transformación del modelo binario hegemónico, su aporte más importante radica en el empeño por garantizar el cumplimiento de los derechos de los y las estudiantes.

Las prácticas que responden al **modelo deconstructivo no binario**, además del cumplimiento de lo establecido en la normativa vigente, dan un paso más que las vincula a las pedagogías críticas y transformativas en la búsqueda del reconocimiento y la legitimidad de las múltiples identidades que habitan los espacios educativos, y para ello emprenden acciones innovadoras. Algunas de sus prácticas comportan elementos importantes para el avance de los derechos de la población trans en términos sustantivos, como la perspectiva **interseccional** y la consideración de la población trans como **sujetos de conocimiento**.

El enfoque interseccional se traduce en el interés por detectar las problemáticas y necesidades de la población trans que concurre a las instituciones, el aprovechamiento de los recursos con que cuenta el centro educativo que se complementa con el trabajo en redes, generando niveles de contención que colaboran en el mantenimiento de sus trayectorias.

El reconocimiento de los y las estudiantes trans como sujetos de conocimiento subvierte las categorías epistemológicas correspondientes a la escuela tradicional moderna,⁵³ enriqueciendo de manera transformativa el proceso educativo. Algunas de las prácticas se dan de manera espontánea en la interacción entre pares, otras provienen desde docentes que los integran a la discusión en clase sobre temas vinculados a la diversidad sexo-genérica o los consultan sobre cómo proceder en situaciones que involucran a personas trans, otorgándoles legitimidad en tanto fuente de conocimiento (Radi y Pérez, 2014).

4.1.6 Posibles riesgos vinculados a las acciones que responden al marco inclusivo binarista y dificultades para la implementación de prácticas correspondientes al marco deconstructivo no binario

Como se afirmó anteriormente, en los centros educativos donde se realizó seguimiento a la población trans destinataria de las prácticas implementadas correspondientes a los dos modelos interpretativos, se logró su continuidad educativa. Sin embargo, la incorporación de prácticas educativas en las políticas hacia esta población, que respondan mayoritariamente a la visión inclusivo binarista, puede acarrear los siguientes riesgos:

- Cumplir con el mandato legal de la inclusión educativa puede estar acompañado de la identificación de los y las estudiantes trans como “diferentes” al resto del alumnado, lo

⁵³ Ver apartado 2.2.1.

que puede reforzar la tendencia a la invisibilidad mediante el camuflaje de la identidad, mientras dura el tránsito por secundaria.

- Priorizar los procedimientos administrativo-burocráticos frente a los pedagógicos puede inhibir o retrasar en la población trans el ejercicio del derecho al cambio de nombre en documentos identificatorios en determinados períodos del año lectivo (inscripción a exámenes o cierre de cursos).
- Generizar las actividades de la asignatura Educación Física en términos binarios puede significar un esfuerzo excesivo para algunas personas trans, a la vez que refuerza las representaciones hegemónicas de los cuerpos masculinos y femeninos.
- Realizar actividades sobre sexualidad y diversidad sexo-genérica desde un enfoque heteronormativo desconoce los intereses de la población trans a la vez que jerarquiza las prácticas sexuales de mujeres cis y hombres cis sobre otras prácticas entendidas como marginales.

En cuanto a las tensiones que han incidido en la implementación menos frecuente de las prácticas enmarcadas en el modelo deconstructivo no binario, pudieron detectarse las siguientes:

- Si bien las actividades de formación y sensibilización sobre sexualidad y género se vienen realizando en el subsistema desde 2007, no han logrado llegar a todo el funcionariado, esto explica en parte el predominio de una visión binaria y estereotipada del género y las identidades en algunas instituciones, así como en algún integrante del cuerpo inspectivo, a esto se suma la muy escasa presencia de profesores/as trans, hecho que no colabora con la visibilidad de sus identidades en el cuerpo docente de los centros educativos.
- Resulta frecuente el desconocimiento desde actores/as institucionales de las respuestas interinstitucionales existentes, como el acompañamiento implementado por el MIDES a los liceos que lo solicitan, lo que podría explicarse por fallas en la comunicación entre los organismos del Estado o dentro del propio subsistema.
- Por último, educación secundaria continúa existiendo como institución verticalista sujeta a controles jerárquicos, donde prima una “mirada adultocentrista e institucionalista [...], como una cosa pesadísima, desde arriba, que termina sosteniendo el 'docente de tiza en mano' y eso es una presión impresionante” (Profesora y activista trans, comunicación

personal, 8 de febrero de 2018), este funcionamiento inhibe muchas veces la incorporación de prácticas innovadoras, alimentando la inercia de las lógicas burocráticas.

4.2 Recomendaciones de política

Desde el año 2007 y durante los tres gobiernos ininterrumpidos del Frente Amplio se han producido avances legislativos en el país que han ampliado derechos de la población LGBTIQ. La Ley 19.684 reglamentada en abril de 2019, último año de ejercicio del período de gobierno 2015-2020, consolidó el proceso jurídico. La información recabada en el primer Censo de Personas Trans realizado en 2016 posibilitó ciertas acciones en el marco de esta última ley. Sin embargo, el ejercicio de los derechos de las personas trans en educación secundaria, ligado a la continuidad educativa y culminación de ciclos obligatorios, se ha visto entorpecido por la persistencia de prácticas discriminatorias difíciles de erradicar y el desconocimiento de acciones implementadas en distintos centros educativos, que van en consonancia con la legislación reciente y que deberían extenderse con la finalidad de transformar estas situaciones de desigualdad.

4.2.1 Prácticas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes trans a considerar para su incorporación a las políticas de educación secundaria

En este apartado, de acuerdo a lo establecido en los objetivos de esta investigación, se dará cuenta de las prácticas educativas relevadas, tendientes a la protección de trayectorias de estudiantes trans, que han incidido de manera favorable en su continuidad educativa y que merecen ser visibilizadas, potenciadas y extendidas en secundaria, mediante su incorporación a las políticas educativas. Su adopción debe adecuarse a la realidad contextual de cada centro, teniendo en cuenta las características y necesidades de su población trans.

Revinculación de estudiantes trans al sistema educativo

- Fortalecer el trabajo interinstitucional y en redes, con la finalidad de ubicar a la población trans en los lugares donde se reúne habitualmente, presentarle la oferta educativa y las oportunidades para continuar estudios y terminar los ciclos obligatorios.

Identidad de género

- Nombrar a los y las estudiantes trans por el nombre que han adoptado, lo que requiere desplegar estrategias que no violenten los datos legales en los sistemas informáticos.
- Uso del diminutivo no generizado, como parte del acompañamiento mientras dura la transición.
- Nombrar por el apellido a todo el grupo donde cursan estudiantes trans, hasta advertir indicios de legitimidad del cambio de identidad.

Baños

- Extender la instalación de baños no generizados o universales en los centros educativos. En caso de que no se cuente con la infraestructura necesaria, transformar alguno de los ya existentes (puede tratarse del baño de uso docente) en un espacio abierto a toda persona que quiera utilizarlo.

Prácticas de acompañamiento pedagógico

- Realizar un diagnóstico contextualizado del estudiantado que concurre al centro, teniendo en cuenta las diferentes variables que condicionan sus trayectorias, con particular atención hacia la población trans dados sus niveles de vulnerabilidad.
- Desplegar acciones de seguimiento para detectar a los y las estudiantes trans cuyas trayectorias se encuentran afectadas de manera negativa, con la finalidad de brindarles las apoyaturas ya existentes en los centros, como clases de consultas y actividades extras, promoviendo los encuentros personalizados con el o la docente de asignatura.
- Extender la incorporación del tratamiento de los avances legislativos que amplían derechos a las personas LGBTIQ a la asignatura Educación Ciudadana de 5.º año Reformulación 2006.

Actividades sobre género y diversidad sexo-genérica

- Aplicar al inicio del año lectivo un cuestionario destinado a los y las estudiantes sobre los temas: derechos humanos, género y diversidad sexo-genérica, con el fin de relevar la información con que cuentan para planificar actividades en el centro educativo.

- Integrar de manera transversal los temas referidos a género y diversidad sexo-genérica, aprovechando los emergentes y naturalizando su discusión, interviniendo de esta forma el currículo.
- Fomentar la celebración del Mes de la Diversidad (setiembre), promoviendo actividades culturales cuestionadoras de los estereotipos de género. En particular los y las estudiantes de la orientación artística participan de manera activa, motivación que debería ser aprovechada.
- Promover actividades que incorporen a docentes trans, como talleres de carácter formativo sobre diversidad sexo-genérica y transexualidad, dirigidos al cuerpo docente.

Normativa

- Elaborar y aprobar normativa específica para situaciones de discriminación por orientación sexual e identidad de género en los centros educativos.

4.2.2 Otras recomendaciones

Otros aspectos a atender desde la política pública, con el objetivo de eliminar la brecha educativa que afecta a estudiantes trans, a la vez que asegurar la continuidad y profundización de las acciones que se han venido implementando, son aquellos que refieren al presupuesto nacional, a las lógicas institucionales y a lo pedagógico.

Aspectos presupuestales

Tanto la continuidad de una política como su alcance, entendiendo la cobertura de la población a la que va dirigida y sus impactos en términos de modificar una situación que se ha detectado como injusta, dependen en gran parte de los recursos asignados. Las políticas que se encuentran en fase de implementación, que tienen como objetivo la inclusión de la población trans a educación secundaria y la protección de sus trayectorias, así como toda acción que se incorpore de la presente propuesta, dependen de la asignación de recursos para ANEP en el próximo presupuesto nacional.

Como se ha planteado en esta investigación, la población trans que asiste a educación secundaria comporta distintos grados de vulnerabilidad que tienden a alejarla del sistema, en

algunos casos se encuentra en relación a la clase y se expresa en la pobreza –que afecta fundamentalmente a las mujeres trans–, en otros casos a cuadros emocionales que llevan a la depresión o a conductas de riesgo.

Respecto a las situaciones de pobreza, se deberán asignar los recursos necesarios a los subsistemas de ANEP encargados de educación media destinados a las becas para estudiantes trans establecidas en el Artículo 16 de la Ley 19.684. Actualmente, los y las estudiantes de media pueden postularse a las becas del MEC y su asignación se ve limitada por los recursos con que cuenta este ministerio, ampliar el otorgamiento de recursos de la ANEP para esta ayuda económica permitiría una mayor cobertura de la población estudiantil más necesitada. La incorporación de la variable identidad de género a los datos informatizados del estudiantado facilitarán la previsión de montos a asignar.

Respecto a las situaciones vinculadas a afecciones emocionales y a la tarea de seguimiento de las trayectorias escolares de estudiantes trans, los recursos existentes en el CES resultan insuficientes y mantienen la brecha entre la educación pública y la educación privada. La asignación presupuestal deberá estar acorde al número de cargos de docencia indirecta necesarios para la tarea de acompañamiento de las trayectorias en cada centro, a la vez que deberá contemplar la debida composición de los equipos técnicos (psicólogo/a, trabajador/a social y educador/a social), el número de equipos necesarios para ciclo básico y bachillerato, eliminando el criterio que prioriza al primero, así como implementar su extensión al turno nocturno.

La información relevada en esta investigación da cuenta de la importancia del espacio institucional constituido por las coordinaciones para la elaboración de propuestas pedagógicas orientadas a la visibilidad de la población LGBTIQ y al acompañamiento de las trayectorias de estudiantes trans, teniendo en cuenta, además, que las mujeres trans cursan estudios secundarios fundamentalmente en el turno nocturno, se entiende necesaria su extensión como espacio remunerado al Plan 94 “Martha Averbug” de bachillerato para estudiantes adultos/as y extraedad.

Aspectos institucionales

Como se ha planteado anteriormente, existe poca coordinación entre los subsistemas que dependen de la ANEP, lo que trae como consecuencia que la implementación de políticas

educativas carezca de una perspectiva integradora y conlleva el peligro de multiplicar recursos de manera innecesaria y superponer esfuerzos. Para resolver estas dificultades será necesario que CODICEN desarrolle estrategias hacia una efectiva articulación entre los consejos, lo que permitirá la implementación de políticas de manera integral. De acuerdo a Subirats:

...el contenido específico de la acción pública, propio de cada política, representa el conjunto estructurado de actores públicos a cargo de la elaboración y/o de la ejecución de una política pública determinada. Este acuerdo se fundamenta en reglas institucionales específicas orientadas por una lógica de acción que incentiva a los actores públicos a coordinar sus decisiones y acciones con el objetivo de resolver un problema sustantivo (2008, p. 105).

Si bien durante la confección de algunas acciones hacia la población trans que cursa secundaria se convocó al colectivo Ovejas Negras,⁵⁴ resulta conveniente integrar otros colectivos propios de la diversidad sexo-genérica.⁵⁵ Convocar especialistas y militantes trans implica no solo ampliar la representación de esta población, sino también considerar las necesidades y propuestas que emergen desde el conocimiento de las mismas personas trans, enriqueciendo la elaboración de las políticas al incorporar la perspectiva interseccional.

Desde lo administrativo-burocrático, existen dos aspectos en el CES que inciden en las trayectorias escolares de la población trans y requieren ser modificados. El primero refiere a la escasa comunicación existente entre el DIE y los centros educativos sobre las solicitudes de asesoramiento para el acompañamiento de los procesos educativos de estudiantes trans. Al respecto debería constatarse si el equipo y los/las referentes por región resultan suficientes para cubrir las demandas, revisar los criterios de división de las zonas geográficas y generar instancias de relevamiento institucional que permitan actualizar la información de las necesidades de cada centro. El segundo tiene que ver con las demoras en la difusión de la normativa existente sobre medidas afirmativas hacia la población trans. Se recomienda

⁵⁴ Este colectivo fue convocado para la elaboración de la *Guía Didáctica* (2014), realizó la primera Encuesta Nacional de Clima Escolar (2016) y colaboró en cursos de capacitación para docentes referentes sexuales, entre otras actividades. Ver Capítulo 1.

⁵⁵ Al respecto, el colectivo Trans Boys Uruguay (TBU) ha impartido talleres en los centros educativos a solicitud de algunos/as docentes. Podría ampliarse la convocatoria a otros colectivos con mayor representación de mujeres trans, como el Colectivo Trans del Uruguay y la Asociación Trans del Uruguay.

agilizar la comunicación institucional de toda la normativa aprobada, aprovechando los recursos que brinda su página web institucional.

Aspectos pedagógicos

- a) **En la formación docente:** desde el año 2007, con la aprobación del Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (Poder Ejecutivo, Decreto 184/07) Uruguay incorpora la perspectiva de género de manera transversal a las políticas educativas. Si bien existe oferta a nivel de posgrados, no se han integrado las teorías de género y diversidad sexo-genérica a los programas de formación de docentes. La existencia de un seminario de Educación Sexual de 30 horas en toda la carrera resulta totalmente insuficiente. Al respecto se recomienda convocar a salas de asignaturas para discutir acerca de los contenidos sobre género y diversidad sexo-genérica a incorporar a los programas oficiales, promover acciones interdisciplinarias a llevarse a cabo en los institutos de CFE con el objetivo de visibilizar la temática y contribuir a la formación de estudiantes de magisterio, profesorado, educación social y enseñanza técnica.
- b) **Sobre el/la Profesor/a Referente Sexual:** en primer lugar, las acciones deben apuntar a una mayor profesionalización de esta figura pedagógica, para ello se recomienda implementar su formación como posgrado de dos años de duración a desarrollarse en el ámbito del IPES, para lo que se requerirá la realización de convenios que permitan incorporar docentes especializados/as en la temática de género y diversidad sexo-genérica que provengan de UdelaR o del ámbito privado. En segundo lugar, con el objetivo de otorgarle al espacio pedagógico correspondiente a esta figura el mismo estatus de cualquier asignatura, se recomienda revisar la carga de horas asignadas, para incorporar la realización de encuentros obligatorios con todos los grupos, instancias de consulta para las y los estudiantes, manteniendo las actividades que se realizan de manera transversal. En el mismo sentido y para preservar la libertad de cátedra de el/la Referente, el plan de trabajo debería exponerse solamente a la Coordinación, eliminando la instancia de presentación a la Dirección del centro.
- c) **Sobre la incorporación de estudiantes trans a la oferta educativa:** se recomienda al CES continuar con las acciones de no segregación de la población trans mediante la certificación de saberes, y priorizar su incorporación a la Reformulación 2006 y a los

planes extraedad 2013 para ciclo básico y 94 “Martha Averbug” para bachillerato, que garantizan los derechos establecidos en el Artículo 1 de la LGE en cuanto al acceso a una educación de calidad y a la continuidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (1993). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa. Grupo Editor.
- Alcaraz, F. (marzo de 2018). Argentina: conoce la historia del primer bachillerato para personas trans y travestis del mundo. *nodal*. Recuperado de: <https://www.nodal.am/2018/03/argentina-conoce-la-historia-del-primer-bachillerato-personas-trans-travestis-del-mundo/>
- Alegre, C. (2013). “La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela”. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 9 (1); pp. 145-161. Recuperado de: <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n1/v9n1a09.pdf>
- ANEP-CODICEN (2016). *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- ANEP-CODICEN (s/r) (a). *Dirección de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh>
- ANEP-CODICEN (s/r) (b). *Género y Programa de Educación Sexual*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh/genero-sexualidad>
- ANEP-UNFPA (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: ANEP-UNFPA.
- Bach, A.M. (2014). “Fertilidad de las epistemologías feministas”. *Sapere Aude* (9), 1.º sem. 2014, Belo Horizonte; pp. 38-56.
- Bennett, K. (8 de junio de 2012). De la A a la X. *Página 12*, Suplemento Soy. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2483-2012-06-08.html>
- Berná, D., Cascone, M. y Platero, R. L. (2012). “Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español”. *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 6 (4); pp. 1-22.
- Britzman, D. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En: Mérida Jiménez, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria; pp. 197-227.
- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades – UNMDP, Año 7 (9); pp. 13-34.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Caetano Nardi, H. y Quartiero, E. (2012). “Educar para la diversidad: desafiando a la moral sexual e construyendo estrategias de combate a la discriminación no cotidiana escolar”. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (11); pp. 59-87.
- C-queer (24 sep. 2016). “Políticas transfeministas y queer: Tecnologías de disidencia de género”, Conferencia de Beatriz Beto Paul Preciado en México. Universidad del Claustro de Sor Juana. Junio de 2010. Canal de YouTube de C-queer. Laboratorio Corporal. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=P7ZufifUMzQ>
- CES (2018). *Monitor Educativo Liceal. Año 2017*. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/files/2018/Liceos/Monitor%20Educativo/Presentacin_Monitor_educativo_Liceal_2017.pdf
- CFE (s/r) (a). *Seminario Educación Sexual*. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/2017-04-20-12-31-24/comision-de-educacion-sexual>
- CFE (s/r) (b). *Seminario de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/2017-04-20-12-31-24/seminario-de-derechos-humanos>
- Comisión Internacional de Juristas - ICJ (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*. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Demirdjian, S. (13 de julio de 2016). Identidad muxhe. *la diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/7/identidad-muxhe/>
- Expósito, C. (2012). “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España”, *Investigaciones Feministas*, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 3, ISSN: 2171-6080; pp. 203-222.
- Fernández, J. (2007). “El género en llamas. Travestismo e identidades genéricas”, *Feminaria*, Buenos Aires Año XVI, N.º 30/31 (abril 2007); pp. 25–35.
- Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: UdelaR - CSIC. Colección Art. 2.

- flores, v. (2016). “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño”. En: Britzman, Deborah; flores, valeria y hooks, bell (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones; pp. 15-30.
- flores, v. (2018). “Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación”. *Conversatorio: Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación*. 15 de junio del 2018, Rosario: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes.
- García Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. San Salvador: América Latina Genera - PNUD.
- Golin, C. (2017). *Nuances 25 anos. Uma trajetória Inconformada com a norma. 1991/2016*. Porto Alegre: editora Nuances, Grupo Pela Expressão Sexual.
- Gómez, L. (2008). “Los determinantes de la práctica educativa”. *Universidades*, (38), [en línea], (Julio-septiembre de 2008), ISSN 0041-8935; pp. 29-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Grotz, E., Díaz, A., González, M. C., Plaza, M. V. (2016). “La educación sexual del colectivo trans: una comparación entre el currículo real de un Bachillerato Popular y el prescripto en los Lineamientos Curriculares Nacionales de Argentina”, *Biografía Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 9, N.º 16, Enero-Junio de 2016; pp. 205-222.
- Guzmán, V. y Salazar, R. (1992). “El género en el debate de las políticas públicas”. *Proposiciones 21: Ponencia Presentada al II Congreso Nacional de Ciencia Política*. Iquique, 14 a 27 de noviembre de 1992.
- INEEd (2016) (a). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país-Uruguay*, mimeo, Montevideo.
- INEEd (2016) (b). “Una brecha anunciada: trayectorias en educación media”, *Apuntes sobre educación*, Montevideo, INEEEd, N.º 2, julio 2016.
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- Infamilia (s/r). FPB Comunitario. Recuperado de: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,178,O,S,0>
- Khidir, A. K. y Leonardi, M. (2017). “La cuestión de género en las clases de Educación Física. Cómo interpela las clases tradicionales”. Trabajo presentado en el 12.º Congreso Argentino y 7.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, provincia de Buenos Aires, 13 a 17 de noviembre de 2017. Recuperado de:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74989/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- La Barbera, M.C. (2016). “Interseccionalidad, un 'concepto viajero': orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea”, *Interdisciplina*, México, UNAM, Vol. 4, n.º 8, Enero-Abril de 2016; pp. 105-122.
- Lamas, M. (2013). “La antropología feminista y la categoría 'género’”, en Lamas, M. (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG -Porrúa; pp. 97-125.
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad*, tesis presentada en Departament de Pedagogia Aplicada, Doctorat en Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MIDES (s/r). *Centros Educativos Promotores de Derechos*. Recuperado de: <http://cpd.mides.gub.uy/centros-promotores-de-derechos>
- Naciones Unidas (2013). *Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos*. América del Sur, Oficina Regional. Recuperado de: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/11/orientaci%C3%B3n-sexual-e-identidad-de-g%C3%A9nero2.pdf>
- Ovejas Negras (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016*. Fundación Todo Mejora: Chile; Gay, Lesbian & Straight Education Network (Glsen, USA).
- Platero, R. L. (2018). “Ideas clave de las pedagogías transformadoras”. En: Ocampo González, A. (Coord.). *Pedagogías queer*. Chile: Ediciones Celei; pp. 26-46.
- Poggi, M. (1996). “La observación: elemento clave en la gestión curricular”. En: Poggi, M. (Compiladora). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapeluz; pp. 61-78.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Preciado, P. B. (2016) (a). “Un colegio para Alan”. *Paroledequeer*. Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com.uy/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>
- Preciado, P. B. (2016) (b). “El colegio y el ámbito doméstico están idealizados pero son dos de los espacios más violentos” [Entrevista]. Recuperado de: http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/espacio-domestico-idealizados-espacios-violentos_0_479802838.html

- Presidencia de Uruguay (4 de setiembre de 2019). ANEP cumplió la meta propuesta por el presidente Vázquez: todos los jóvenes que egresan de primaria prosiguen secundaria. Recuperado de: <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/anep-resultados-proteccion-trayectorias-educativas>
- Puche Cabezas, L.; Moreno Ortega, E. y Pichardo Galán, J. I. (2013), “Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica”, en Moreno Cabrera, Octavio y Puche Cabezas, Luis (eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*, Madrid: Egales; pp. 139-197.
- Radi, B. y Pérez, M. (2014). “Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas”, en Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires; pp. 553-562.
- Radi, B. (2017). “Fronteras epistemológicas coloniales de la teoría *queer*: mecanismos de producción de ausencias en la obra de Preciado”. En: R.M. Mérida Jiménez, J.L. Peralta y L. Smuga (eds.). *InterAlia: A Journal of Queer Studies*, N.º 12/2017; pp. 139-153.
- Radi, B. (2019). “Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*?”. En: López, M. (comp.). *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*. Sáenz Peña (Argentina): EDUNTREF; pp. 27-42.
- Ramos, F. (2016). “Población trans masculina y femenina en las acciones, programas y políticas públicas en el Uruguay. La invisibilidad dentro de la invisibilidad”. En: Darré, S. (comp.). *Aportes a las políticas públicas desde la perspectiva de género. 10 años de FLACSO URUGUAY*. Montevideo: FLACSO Programa Uruguay; pp. 113-141.
- Rizvi, F. y Lingard B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rocha, C. (2014). “Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas”. En: Sempol, D. (coord.). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones antidiscriminatorias y diversidad sexual*. Montevideo: MIDES; pp. 39-89.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Scott, Joan W. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas, M. (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG; pp. 265-302.
- Segato, R. L. (2003). “Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia”. En: Segato, R. L. *Las estructuras elementales de la violencia*.

Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: UNQ; pp. 131-148.

Sempol, D. (2011). *'Locas', 'travas' y 'marimachos': Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo.* Recuperado de: <http://studylib.es/doc/5068319/%E2%80%9Clocas%E2%80%9D--%E2%80%9Ctravas%E2%80%9D-y-%E2%80%9Cmarimachos%E2%80%9D>

Sempol, D. (2014) (a). “Normativa antidiscriminatoria y diversidad sexual en Uruguay”. En: Sempol, D. (coord.). *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones antidiscriminatorias y diversidad sexual.* Montevideo: MIDES; pp. 11-37.

Sempol, D. (2014) (b). “Jóvenes y trans: posibles líneas de acción para el Plan Nacional de Juventud (2015-2025)”. Informe elaborado para INJUMIDES. Inédito. Recuperado de: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Sempol.pdf>

Sempol, D. (s/r). *Jóvenes y trans: algunos desafíos para las políticas públicas de juventud.*

Sierra, F. (18 de noviembre de 2011). *Travestis con clase. Página 12, Suplemento Soy.* Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2201-2011-11-18.html>

Subirats, J., Knoepfel P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas.* Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Trujillo, G. (2015). “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer”. *Educ. Pesqui* 41 (n. especial). São Paulo; pp. 1527-1540.

Unicef-Corpoeducación (2018). *Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar.* UNICEF Colombia.

UTRU-MYSU (s/r). *Construyendo ciudadanía. Resultado del 1er Congreso Nacional de Personas Trans. Lo que las personas trans queremos.* Recuperado de: <http://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2015/08/Construyendo-ciudadania.pdf>

Vieira, A. (2016). “Género y prácticas educativas. Subversión y resistencias”. *CONvención Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa*, (23), Montevideo; pp. 49-59.

Vieira, A. (2018). “Disidencia de género y violencia institucional: Deconstruir la institución educativa”. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, 10 y 12 de julio de 2018, Ensenada, Argentina. *Desarmar las violencias, crear las resistencias.* En: Campagnoli, M., (Coord.). *Ponencias por título, 2018.* Ensenada: UNLP-FaHCE. En:

Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10772/ev.10772.pdf

Documentos oficiales

ANEP-CODICEN (2007). *Aportes de la ANEP para la elaboración del anteproyecto de Ley de Educación*. Recuperado de:
<http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/8389/siteId/1>

ANEP-CODICEN (11 de marzo de 2014). Resolución N.º 35 Acta N.º 13 de 2014. *Protocolo de Regulación de la Atención y Prevención del Acoso Sexual en la Administración Nacional de Educación pública*. Recuperado de:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/acta13_res35_codicen.pdf

ANEP-CODICEN (11 de diciembre de 2018). Resolución N.º 68/18. *Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans*. Recuperado de:
<https://www.ces.edu.uy/files/8268.PDF>

ANEP-CODICEN (2019) (a). Circular N.º 1/2019. *Informe Sobre Lenguaje Inclusivo*. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/files/403_19.PDF

ANEP-CODICEN (2019) (b). Expediente N.º 3/325/19: “CODICEN – Aprobar el documento Acciones afirmativas hacia la población afrodescendientes y trans (A.82 R.68)”.

ANEP-INAU. Uruguay (2010). *Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media*. Montevideo: Escuela de Industrias Gráficas – CETP.

ATD-CES (2015). “Declaración de la XXXV ATD del CES sobre la Guía Didáctica. Educación y diversidad sexual”. En: *Libro de la XXXV ATD Nacional Ordinaria*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>

ATD-CES (2017). *Resumen de actividades realizadas por la Mesa Permanente de la ATD del CES en el 2º semestre de 2017*. Recuperado de:
https://www.ces.edu.uy/files/2017/Docentes/ATD/Rendicin_Paemfe_Segundo_Semestr_e_para_Comunicaciones.pdf

ATD-CES (s/r). *Documento complementario para la ATD liceal*. Recuperado de:
<https://www.ces.edu.uy/index.php/atd/20020-documento-complementario-para-la-atd-liceal>

CES (2007). Circular N.º 2.784/07. Recuperado de:
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2784.pdf>

- CES (2008). Oficio N.º 2.675/08. Lineamientos para el desempeño de las/os Profesoras/es Referentes del Programa de Educación Sexual. En: *Comisión de Educación de la Sexualidad. Memoria 2008*. Montevideo: CES.
- CES (2016) (a). Circular N.º 2.077/92. *Perfil del cargo y Reglamento de funciones del Profesor Orientador Pedagógico*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2077.pdf>
- CES (2016) (b). Circular N.º 2.973/10. *Espacio de Coordinación*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2973.pdf>
- CES (2016) (c). Circular N.º 3.104/12. *Instructivo de Educación Física: Ciclo Básico y Segundo Ciclo*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/3/3104.pdf>
- CES (2019) (b). *Comisión de Educación Sexual. Programa Educación Sexual*. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/files/2019/+CES/educacion%20sexual/PROGRAMA_EDUCACION_SEXUAL_CES.pdf
- CES (s/r) (b). *Educación Física. Primer año de bachillerato – Reformulación 2006*. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/programa%204to%20a%C3%B1o/ed_fisica.pdf
- CETP (2017). Resolución N.º 3.066/17. *Propuesta de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans*. Recuperado de: https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2017/diciembre/res-3066-17_exp-6626-17.pdf
- MIDES (2016). Transforma 2016. “Visibilizando realidades: Avances a partir del Primer Censo de personas trans”. Documento base. Recuperado de: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/66572/1/doc_transforma_2016-nap01.pdf
- MIDES (2017). *Censo Nacional de Personas Trans. Sistematización del proceso del Censo de Personas Trans en Uruguay*. Montevideo: UNFPA - (*) MIDES.
- Ovejas Negras (2014). *Educación y Diversidad Sexual. Guía Didáctica*. Montevideo: MIDES-INMUJERES.
- Poder Ejecutivo. Uruguay (15 de mayo de 2007). Decreto 184/07. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/184-2007>
- Poder Ejecutivo. Uruguay (29 de abril de 2019). Decreto 104/19. Recuperado de: https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2019/decretos/04/cm_805.pdf

Poder Legislativo. Uruguay (12 de diciembre de 2008). Ley N.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Poder Legislativo. Uruguay (26 de octubre de 2018). Ley N.º 19.684. Ley Integral para Personas Trans. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

Otros documentos

Antípodas (21 noviembre 2014). *la diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/11/antipodas/>

Cámara Testigo (19 jun. 2016). “Delfina, chica trans: una mirada distinta”. Canal de YouTube de Cámara Testigo. [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Im_7OwIYrD0

Comunicados de prensa de la Sociedad Uruguaya de Sexología sobre la Guía Didáctica (27/11/2014) y de la Red de Género de la Udelar sobre la Guía Didáctica (28/11/2014). Recuperado de: <https://www.findesiglo.com.uy/descarga-gratis-la-guia-educativa-de-diversidad-sexual-elaborada-por-el-ministerio-de-desarrollo-social/>

El mensaje navideño de Sturla: preocupación por la Guía de diversidad sexual. (24 diciembre 2014). *El Observador*. Recuperado de: <https://www.elobservador.com.uy/nota/el-mensaje-navideno-de-sturla-preocupacion-por-la-guia-de-diversidad-sexual-2014122411550>

Etcheverry, M. y García, E. (s/r). Relato de una lucha colectiva. En: *Zur pueblo de voces* [en línea]. Recuperado de: <http://www.zur.org.uy/content/relato-de-una-lucha-colectiva>

Gainza, P. (30 de setiembre 2016). La cadena excluyente. *la diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/9/la-cadena-excluyente/>

Guía de Educación Sexual bajo estudio del Codicen. (12 noviembre 2014). CANAL 180. Recuperado de: https://www.180.com.uy/articulo/52019_Guia-de-Educacion-Sexual-bajo-estudio-del-Codicen

La Guía de Diversidad Sexual. (4 enero 2015). Editorial de diario El País. Recuperado de: <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/guia-diversidad-sexual.html>

Presiones y procedimientos. (17 noviembre 2014). *la diaria*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/11/presiones-y-procedimientos/>

Secundaria plantea generalizar la instalación de baños inclusivos en liceos. (15 marzo 2019). *El Observador*. Recuperado de: <https://www.elobservador.com.uy/nota/secundaria-plantea-generalizar-la-instalacion-de-banos-inclusivos-en-liceos-2019314175559>

Sosa, Raúl (2018). *Aproximación a la realidad trans*. En: *Revista Metodista*.

Televisión Nacional Uruguay (TNU). (25 noviembre 2014). La guía de educación sexual “desnaturaliza el modelo heterosexual”. [Video]. Montevideo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=AqqXHQ90Oj0

Uruguay: la cuestionada guía de educación y diversidad sexual. (14 noviembre 2014). ICN. Recuperado de: <https://www.icndiario.com/2014/11/uruguay-la-cuestionada-guia-de-educacion-y-diversidad-sexual/>

ANEXOS

Anexo 1

Aspectos metodológicos

Este capítulo da cuenta de los aspectos metodológicos de la presente tesis. La investigación consistió en un abordaje exploratorio y cualitativo de estudio de casos, de las prácticas educativas dirigidas a acompañar las trayectorias escolares de la población trans en tres instituciones de educación secundaria pública (dos de Montevideo y una del interior) y un instituto privado de Montevideo.

En cuanto a los criterios de muestreo y segmentación, se buscó que estuviesen representadas instituciones públicas de educación secundaria de capital e interior, de turnos diurno y nocturno, y también del ámbito privado. Se tomaron en cuenta las distintas características de su población estudiantil, en tanto pudiesen aportar datos diferenciales en cada caso. La muestra fue intencional, dado que los centros educativos seleccionados han implementado experiencias en el sentido que se propuso indagar la presente investigación.

Las unidades de análisis estuvieron constituidas por las cuatro instituciones señaladas anteriormente, las unidades de observación por informantes calificados/as e insumos escritos vinculados a las experiencias bajo estudio.

Las técnicas de recolección de relevamiento primario fueron entrevistas semiestructuradas y rastreo documental. Se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas a informantes calificados/as, actores/as pertenecientes a las instituciones bajo estudio, personal docente y personal jerárquico vinculado a las políticas para estudiantes trans. Esta decisión metodológica respondió a las dificultades existentes para el ingreso a los centros educativos de personas ajenas a ellos y el riesgo de obtener información sesgada debido a la asociación entre observación y control propia del sistema educativo (Poggi, 1996), también se tuvo en cuenta que la población objetivo que asiste a secundaria es poco numerosa, así como sus referentes institucionales con quienes han tenido contacto, sumado esto a que se encuentran dispersos/as geográficamente, se consideró que estos aspectos podrían entorpecer el acceso a la observación directa y comprometer la factibilidad de una investigación de tipo

exploratorio. El rastreo documental se orientó hacia la normativa vigente y emergente del proceso de avance de las políticas y acciones hacia la población objetivo, comprendiendo también notas de prensa y material audiovisual correspondientes al período 2016-2019, así como comunicaciones personales que dan cuenta de las experiencias analizadas.

Las entrevistas a informantes calificados se realizaron a:

- Varón trans, estudiante de institución privada de Montevideo (9/4/19)
- Varón trans, estudiante de institución pública de Montevideo (26/4/19)
- Mujer trans, estudiante de institución pública del interior, turno nocturno (26/11/19)
- Madre de varón trans de institución privada de Montevideo (9/4/19)
- Madre de varón trans de institución pública de Montevideo (26/4/19)
- Subdirectora de institución pública del interior, turno nocturno (2/12/19)
- Profesora de institución privada de Montevideo (11/4/19)
- Profesora de institución pública de Montevideo (4/10/19)
- Profesora de institución pública de Montevideo, activista trans (20/2/19)
- Profesora Referente Sexual (25/7/19)
- Adscripta de institución pública de Montevideo (20/05/19)
- Director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES (29/4/19)
- Exintegrante de la Comisión de Educación Sexual del CES (26/6/19)
- Exintegrante de la Mesa Permanente de ATD del CES (20/10/19)

La selección de los y las informantes se fundamenta en primer lugar, en poder acceder a las experiencias que se vienen implementando en las instituciones educativas bajo estudio desde distintas percepciones propias del lugar que estas personas ocupan: se buscaron testimonios de estudiantes trans que han experimentado estas prácticas y de un/a familiar cercano/a que pudiese aportar otra mirada sobre el proceso; se seleccionó una integrante del equipo de Dirección de uno de los centros para que desde el lugar de la gestión diera cuenta de las estrategias institucionales para preservar las trayectorias de esta población y de la resolución de dificultades surgidas en el proceso; se entendió fundamental recabar información de

docentes de asignatura, de docencia indirecta y Referente Sexual, dado su contacto directo con los y las estudiantes, su tarea de resolver situaciones que se presentan en el aula, implementar el acompañamiento de trayectorias y realizar seguimiento, en particular, se consideró importante relevar la opinión de una docente activista trans. En segundo lugar, se entendió la necesidad de complementar el análisis con entrevistas a actores/as que ocupan el lugar de la confección de las políticas y de su ejecución, con la finalidad de profundizar la información obtenida en los documentos analizados, incorporar valoraciones y profundizar en los procesos de la implementación de las políticas, así se sumaron las voces del director nacional de Promoción Sociocultural del MIDES y de la exintegrante de la Comisión de Educación Sexual del CES, mientras que el exintegrante de la Mesa de ATD podría dar cuenta de las acciones de este órgano asesor del Consejo para el cumplimiento de la normativa existente hacia estudiantes trans.

Se analizaron los siguientes documentos:

a) Legislación existente y emergente del proceso, acciones y aportes de ámbitos oficiales

- Ley General de Educación N.º 18.437
- Ley Integral para Personas Trans N.º 19.684.
- Decreto 184/07 del Poder Ejecutivo.
- Decreto 104/19 del Poder Ejecutivo.
- Aportes de la ANEP para la elaboración del anteproyecto de Ley de Educación, (ANEP-CODICEN, 2007).
- Avances del MIDES sobre el proceso del primer Censo a personas trans.
- Censo Nacional de Personas Trans (MIDES, 2017).

b) Normativa de ANEP-CODICEN, existente y emergente del proceso

- Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media (ANEP-INAU, 2010).
- Resolución N.º 35 de 2014. Protocolo de Regulación de la Atención y Prevención del Acoso Sexual en la Administración Nacional de Educación pública.
- Resolución N.º 68/18. Acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y trans.

- Circular N.º 1/2019. Informe Sobre Lenguaje Inclusivo.
- Expediente N.º 3/325/19: “CODICEN – Aprobar el documento Acciones afirmativas hacia la población afrodescendientes y trans (A.82 R68)”.

c) Publicación de ANEP y documentos relacionados

- Educación y Diversidad Sexual. Guía Didáctica (Ovejas Negras, 2014).
- Comunicados y declaraciones de distintas instituciones sobre la Guía.
- Notas de prensa y material audiovisual sobre el tema.

d) Normativa del CES

- Circular N.º 2.077/92. Perfil del cargo y Reglamento de funciones del Profesor Orientador Pedagógico.
- Circular N.º 2.784/07. (Enfermedades crónicas, tratamientos prolongados o agresivos o invalidantes).
- Circular N.º 2.973/10. Espacio de Coordinación.
- Circular N.º 3.104. Instructivo de Educación Física: Ciclo Básico y Segundo Ciclo.
- Oficio N.º 2.675/08. Lineamientos para el desempeño de las/os Profesoras/es Referentes del Programa de Educación Sexual.

e) Otros documentos del CES

- Programa de Educación Física. Primer año de bachillerato – Reformulación 2006.
- Programa de Educación Sexual.
- Documentos de ATD del CES.

d) Normativa de CETP

- Resolución 3.066/17. Propuesta de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente y personas trans.

e) Otros documentos que refieren a las experiencias analizadas

- Sosa, Raúl (2018). Aproximación a la realidad trans. En: Revista Metodista.

- Comunicaciones personales
- Notas de prensa publicadas sobre el tema durante el período analizado
- Material audiovisual

El análisis documental, pretendió aportar a la comprensión de los procesos de construcción e implementación de la normativa existente, que comprende la ampliación de los derechos de la población LGBTIQ y las acciones implementadas en la órbita de ANEP. Abarca las leyes y decretos que se consideraron más importantes para esta investigación y la normativa de ANEP (CODICEN, CES, CETP y CFE) hacia la protección de trayectorias de estudiantes trans, en ambos casos se trata de normativa existente y aprobada durante este proceso. Se integró el análisis de la publicación *Educación y Diversidad Sexual. Guía Didáctica* (Ovejas Negras, 2014), por tratarse de una de las más cuestionadas por distintas instituciones religiosas y representantes políticos de la oposición en ese contexto, el análisis se complementó con artículos de prensa y material audiovisual de la época. El Censo Nacional de Personas Trans, se integra como el insumo más importante sobre datos oficiales de esta población en relación al tramo educativo correspondiente a secundaria. Sobre las acciones de acompañamiento de trayectorias de estudiantes trans en las instituciones bajo estudio, la información recabada en las entrevistas se complementó con comunicaciones personales, el análisis del artículo *Aproximación a la realidad trans* de Raúl Sosa, pastor de la Iglesia Metodista vinculada a una de las instituciones bajo indagación, notas de prensa y material audiovisual correspondientes al período 2016-2019.

El método de análisis consistió en el análisis de contenido de las prácticas educativas dirigidas a acompañar las trayectorias de estudiantes trans, tomando como referencia dos modelos interpretativos de la diversidad sexo-genérica en las instituciones educativas desarrollados en el Capítulo 2, que se han denominado como: inclusivo binarista y deconstructivo no binario.

Anexo 2

F

u **Cuadro 8. Discriminación hacia las personas trans en centros educativos, cantidad y porcentaje**

Discriminación en educación primaria	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	95	18,7
Empleado escolar	20	3,9
Compañero	382	75,3
Otro	10	2,0
Total	507	100
Discriminación en educación secundaria y superior	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	90	20,6
Empleado escolar	26	6,0
Compañero	306	70,2
Otro	14	3,2

M

Cuadro 6. Máximo nivel educativo alcanzado por las personas trans, cantidad y porcentaje

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Primaria incompleta	94	11,0
Primaria completa	220	25,8
Ciclo básico incompleto	201	23,6
Ciclo básico completo	69	8,6
Bachillerato incompleto	106	12,4
Bachillerato completo	26	3,0
Educación técnica incompleta	47	5,5
Educación técnica completa	28	3,3
Educación terciaria no universitaria incompleta	5	0,6
Educación terciaria no universitaria completa	7	0,8
Universidad o similar incompleta	28	3,3
Universidad o similar completa	9	1,1
No sabe / No contesta	13	1,5
Total	853	100

Fuente: Elaboración propia con base en Censo Trans 2016

Cuadro 7. Interrupción de estudios de las personas trans, cantidad y porcentaje

Interrupción de estudios formales	Frecuencia	Porcentaje
No	215	0,2
Sí	636	25,2
No sabe / No contesta	2	74,6
Total	853	100

Fuente: Elaboración propia con base en Censo Trans 2016