

Inclusión en disputa: brecha entre la Ley Trans y la política educativa en Uruguay (2018-2023)

Contested Inclusion: Gaps Between Trans Law and Educational Policy in Uruguay (2018-2023)

Josefina Burdiat*

* Maestranda en Trabajo Social (FCS-Udelar). Licenciada en Trabajo Social (FCS- Udelar). Diplomada en Psicología Evolutiva de la Adolescencia. Se desempeña como trabajadora social en SEDHU y como docente G1 en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
✉ burdiat.josefina@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-1821-9844>

RECIBIDO: 2.9.2025

ACEPTADO: 11.12.2025

Resumen

En las últimas décadas, Uruguay ha transitado un proceso sostenido de reconocimiento de derechos para la población LGBTIQ+, impulsado por los movimientos sociales y acompañado por reformas normativas y políticas públicas. En este marco, la Ley Integral para Personas Trans (n.º 19684), de 2018, consolidó avances previos y estableció obligaciones estatales explícitas, entre ellas la garantía del derecho a la educación en condiciones de igualdad. Con un enfoque cualitativo, este artículo analiza las acciones impulsadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) entre 2018 y 2023 en relación con la inclusión educativa de las personas trans. Se apoya en documentos de política educativa y en entrevistas a actores institucionales clave, con el objetivo de examinar en qué medida las definiciones institucionales adoptadas en el período conciben con el mandato legal de inclusión establecido por la Ley Trans. El análisis se organiza en torno a tres ejes: la formación docente, la asignación de horas docentes y la incorporación de acciones afirmativas, y considera lineamientos normativos, discursos institucionales y condiciones materiales que estructuran la política educativa reciente.

Palabras clave: personas trans, educación inclusiva, política social, Uruguay.

Abstract

In recent decades, Uruguay has undergone a sustained process of rights recognition for the LGBTQ+ population, driven by social movements and accompanied by legal reforms and public policies. Within this framework, Law No. 19,684, the Comprehensive Law for Trans Persons approved in 2018, consolidated previous advances and established explicit state obligations, including the guarantee of the right to education under conditions of equality. From a qualitative approach, this article analyzes the actions promoted by the National Administration of Public Education between 2018 and 2023 in relation to the educational inclusion of trans people. The study is based on the analysis of education policy documents and interviews with key institutional actors, with the aim of examining the extent to which the institutional definitions adopted during this period align with the legal mandate for inclusion established by the Trans Law. The analysis is organized around three axes: teacher training, the allocation of teaching hours, and the incorporation of affirmative actions. Through these axes, the article examines the regulatory frameworks, institutional discourses, and material conditions that structure recent education policy.

Keywords: transgender people, inclusive education, social policy, Uruguay.

Introducción

A partir del ciclo de gobiernos progresistas encabezados por el Frente Amplio entre 2005 y 2020, se consolidó en Uruguay, según Baráibar (2018), un modelo de intervención estatal orientado al fortalecimiento de la protección social. La autora (2021) advierte que, si bien este ciclo no estuvo exento de limitaciones, se caracterizó por una mayor responsabilidad estatal en la provisión de bienestar, expresada en la ampliación de la cobertura y el alcance de las políticas públicas en ámbitos centrales de la vida.

En ese contexto político, se impulsaron una serie de iniciativas orientadas al reconocimiento de los derechos de las personas LGBTQ+, que se materializaron principalmente en la aprobación de marcos normativos destinados a subsanar parte de las desigualdades que atraviesan su vida cotidiana. Este proceso dio lugar a un entramado jurídico progresivo en materia de diversidad sexogenérica, que fue ampliando el reconocimiento de derechos y habilitando nuevas formas de intervención estatal.

Se destacan disposiciones normativas como la ley 18.620, promulgada en 2009, que reconoce el derecho a la identidad de género y habilita el cambio de nombre y sexo registral, y la ley 19.075, sancionada en 2013, que permite el matrimonio entre personas

de igual o distinto sexo. Estas leyes constituyeron antecedentes relevantes en la ampliación de derechos y en el reconocimiento jurídico de las diversidades.

En continuidad con este proceso, se aprobó en 2018 la Ley Integral para Personas Trans (n.º 19.684; en adelante, Ley Trans), resultado de una intensa movilización social impulsada por organizaciones de la sociedad civil, entre ellas Ovejas Negras y la Unión Trans del Uruguay. La campaña, conocida como «LeyTransYa», promovió la protección de derechos con un enfoque orientado a la no discriminación y la reparación histórica, así como la incorporación de medidas en salud que garantizaran una atención integral libre de discriminación, el impulso de una educación inclusiva y el desarrollo de programas de empleo con cuota trans, entre otras.

Adquiere particular importancia su artículo 15, el cual dispone que los «organismos responsables de las políticas educativas de todos los niveles, en el ámbito de sus competencias, asegurarán la inclusión de las personas trans a lo largo de su vida educativa, conforme a los principios previstos en la Ley N.º 18.437» (Uruguay, 2018). La relevancia de este artículo de la ley radica en que fija una obligación explícita para el Estado uruguayo en un contexto de profundas desigualdades que atraviesan las trayectorias educativas de esta población.

Sin embargo, la implementación de la Ley Trans se llevó a cabo mayormente en un escenario político distinto del que dio origen a su aprobación. Tal como señala Svampa (2017), el ciclo de gobiernos progresistas que se inició en el siglo XXI en América Latina comenzó a mostrar signos de agotamiento y dio paso a un proceso de restauración conservadora. Este momento se caracterizó por el avance de nuevas derechas que, si bien operaron dentro del régimen democrático, promovieron una lógica regresiva en materia de derechos sociales. Se reactivaron racionalidades neoliberales y se reforzó la centralidad del mercado como principio organizador de la vida social, debilitando la capacidad estatal para sostener políticas de carácter universal y alterando los mecanismos mediante los cuales se distribuyen los recursos y se reconocen las necesidades colectivas asociadas a problemáticas estructurales (Svampa, 2017).

En Uruguay, este proceso se materializa con la asunción de una coalición de gobierno encabezada por el Partido Nacional en marzo de 2020, lo que marca el fin de quince años de administraciones frenteamplistas. En su análisis del caso uruguayo, Baráibar (2021) plantea que este cambio de signo político supone una reorientación de los enfoques que guían la política pública, particularmente en lo que refiere a la centralidad de los derechos humanos como principio ordenador de la intervención estatal. Sin derogar los marcos normativos construidos en el período anterior, este nuevo escenario introduce tensiones en torno a su implementación.

En el plano educativo, esta reorientación política se expresa en la implementación de reformas orientadas a la transformación del sistema, entre ellas la Transformación Curricular Integral, así como en otros cambios en los lineamientos y dispositivos que

redefinen prioridades institucionales. Es precisamente en estas definiciones donde se juega el alcance efectivo de los mandatos de inclusión establecidos por la Ley Trans, por cuanto su traducción en acciones concretas queda sujeta a cómo se conciben, organizan y priorizan las intervenciones educativas. Por este motivo, analizar cómo estas definiciones inciden en el diseño y la implementación de políticas orientadas a garantizar trayectorias educativas inclusivas para las personas trans constituye el eje del presente trabajo.

Este artículo analiza las acciones impulsadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) posteriores a la promulgación de la Ley Trans, en relación con la inclusión de personas trans en el sistema educativo uruguayo. El análisis se orienta a analizar si los planes y programas educativos recientes promueven acciones concretas que contemplen la diversidad de necesidades que atraviesan sus trayectorias vitales, con el objetivo de garantizar un acceso al sistema educativo sin discriminación.

A partir de ese objetivo, se indagó la existencia de orientaciones y estrategias dirigidas a garantizar trayectorias educativas inclusivas, se relevaron las posiciones asumidas por distintos actores institucionales y se examinaron los principales obstáculos y facilitadores identificados en ese proceso. Como insumo empírico, se retomaron los principales aportes de una investigación exploratoria y cualitativa desarrollada en el marco de una monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República, centrada en el período comprendido entre los años 2018 y 2023 (Burdial, 2024).

En las secciones siguientes se presentan la justificación y los antecedentes de la investigación realizada, así como la estrategia metodológica utilizada, seguida por el análisis de resultados y algunas reflexiones finales en torno a los desafíos que persisten en la construcción de una educación inclusiva para las personas trans en Uruguay.

Justificación y antecedentes

La necesidad de problematizar la inclusión de personas trans en el sistema educativo uruguayo se sostiene, entre otros aspectos, en el carácter estructural que asumen las desigualdades dentro de este campo. Desde la sociología crítica, Bourdieu y Passeron (1970) han señalado que la escuela no constituye un espacio neutral de transmisión de saberes, sino un dispositivo que participa activamente en la reproducción del orden social. A través de mecanismos como la naturalización de ciertas formas de cultura —presentadas como legítimas o universales—, el sistema educativo tiende a validar los saberes, disposiciones y modos de habitar el mundo inherente a los sectores con mayor acumulación de capital cultural y simbólico, invisibilizando o deslegitimando otras formas de experiencia y conocimiento.

Para las disidencias sexogenéricas, cuya identidad desafía los supuestos tradicionales sobre género y cuerpo, la educación puede funcionar como un espacio de reproducción de la exclusión si no se interrogan críticamente sus prácticas, sus dispositivos institucionales y las formas de violencia simbólica que naturaliza.

En el caso de las personas trans, estas dinámicas se expresan con particular crudeza. Desde el campo pedagógico, Bello Ramírez (2020) propone una reflexión crítica en torno a los modos en que la pedagogía tradicional reproduce esquemas de normalización de género y sexualidad. Con una perspectiva trans, *queer* y feminista, la autora cuestiona la pretensión universalizante de las corrientes pedagógicas predominantes en Colombia y señala cómo estas invisibilizan o patologizan identidades que se apartan de la norma.

Por su parte, Báez (2017) analiza los desafíos y límites de las políticas de inclusión de la identidad de género en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, evidenciando la continuidad de prácticas que obstaculizan el acceso y la permanencia escolar de estudiantes trans. Asimismo, Martínez y Vidal-Ortiz (2018), a partir de relatos en primera persona, reconstruyen experiencias educativas de personas trans y travestis en Argentina, mostrando procesos de expulsión temprana, negación del acceso al saber y deslegitimación sistemática de sus trayectorias educativas.

Estos aportes permiten situar el análisis en el caso uruguayo, donde la exclusión educativa de las personas trans ha sido documentada tanto con datos cuantitativos como mediante estudios cualitativos. De hecho, el Censo Nacional de Personas Trans realizado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES, 2016) mostró que el 42,8% de las personas encuestadas no había completado la educación primaria, mientras que solo el 3,7% había accedido a la educación terciaria. Estos datos permiten dimensionar el carácter estructural de la exclusión educativa y sus impactos en el acceso a otros derechos sociales, como el trabajo, la salud y la protección social.

Diversos estudios refuerzan esta lectura. Rocha Carpiuc (2014, 2015) señala la persistencia de prácticas institucionales que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación, tales como el desconocimiento del nombre social, la imposición de uniformes binarios, las restricciones en el uso de baños y la naturalización de violencias simbólicas en los espacios educativos. Estos elementos no solo afectan las condiciones materiales de escolarización, sino que producen un clima institucional hostil que obstaculiza la permanencia y el desarrollo de trayectorias educativas continuas.

La aprobación de la Ley Trans introdujo un punto de inflexión en este escenario, al establecer un marco normativo explícito de reconocimiento de derechos y obligaciones estatales en materia de inclusión educativa. A partir de este hito, el problema deja de situarse en la ausencia de reconocimiento legal y se desplaza directamente hacia el análisis de las políticas educativas y de los dispositivos institucionales encargados de traducir estos mandatos en prácticas concretas.

Luego de la promulgación de la ley, el informe *Tránsitos educativos* del Colectivo Trans del Uruguay (2020) documenta cómo el hostigamiento, la discriminación y la violencia institucional impactan directamente en la permanencia escolar. Casi la mitad de las personas trans entrevistadas para la realización de este informe reconocieron haber abandonado sus estudios como consecuencia del acoso vinculado a su identidad de género, lo que evidencia el peso de las prácticas institucionales en la producción de la desvinculación educativa.

La tesis de maestría de Vieira Vargas (2020), desarrollada en el ámbito de FLACSO Uruguay, analiza prácticas educativas y trayectorias de personas trans en educación secundaria entre 2016 y 2019, e identifica continuidades en las experiencias de discriminación y la ausencia de dispositivos institucionales capaces de sostener trayectorias educativas inclusivas.

Finalmente, la investigación realizada por Burdiat et al. en 2023, publicada como artículo en la revista *Fronteras* en 2025, analiza las percepciones de jóvenes estudiantes trans residentes en Montevideo respecto a sus trayectorias educativas tras la promulgación de la ley. El estudio evidencia que, pese a los avances normativos y simbólicos, las personas trans refieren que persisten dinámicas de invisibilización y exclusión en los espacios educativos.

En conjunto, los antecedentes presentados permiten sostener que la exclusión que enfrentan las personas trans en el ámbito de la educación responde a lógicas institucionales ampliamente extendidas en la región, atravesadas por dinámicas convergentes que reproducen la heterosexualidad y la cisnormatividad como normas implícitas del orden educativo. Dicha exclusión no se limita a prácticas abiertamente discriminatorias, sino que se configura también a través de marcos pedagógicos, organizacionales y simbólicos que delimitan qué cuerpos, identidades y experiencias son reconocidos como legítimos.

De esta manera, se pone de relieve la persistencia de brechas entre los marcos normativos de reconocimiento y las condiciones institucionales que habilitan —o restringen— el ejercicio efectivo del derecho a la educación para las personas trans, reforzando la relevancia de analizar críticamente las políticas educativas y sus modos de implementación en el contexto uruguayo reciente.

Marco conceptual

Para comprender los mecanismos que producen y sostienen la exclusión educativa de las personas trans, es necesario abordar críticamente las estructuras normativas que organizan el género en la sociedad y en las instituciones. El género, lejos de constituir un dato natural, se produce socialmente a partir de un orden cisnormativo que establece

como legítima la correspondencia entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género. Esta lógica, conocida como *cisnormatividad*, funciona como una estructura cultural y política que organiza expectativas, legitima cuerpos y delimita formas válidas de existencia (Pearce, 2018). Las personas trans se configuran precisamente en tensión con este orden, desafiando sus premisas y poniendo en evidencia los mecanismos mediante los cuales se reproduce la exclusión.

Tal como sostiene Segato (2010), el género debe entenderse como un mandato social que organiza las relaciones entre los sexos en clave jerárquica y constituye así la piedra angular de un orden patriarcal que distribuye poder y legitima desigualdades. Desde esta perspectiva, las identidades trans no son anomalías ni excepciones, sino expresiones que desestabilizan y evidencian el carácter histórico, normativo y político del género. En la tradición crítica latinoamericana, autoras como Curiel Pichardo (2014) y Espinosa Miñoso (2019) han señalado que las corporalidades disidentes ponen en conflicto los marcos coloniales, biomédicos y androcéntricos desde los cuales se produce la definición de lo humano. Estas identidades, en lugar de reducirse a categorías individuales o psicologizantes, deben leerse en clave estructural: como producto y, al mismo tiempo, como cuestionamiento de un orden social que regula qué cuerpos importan y en qué condiciones.

El enfoque crítico de la inclusión se distancia así de las aproximaciones centradas únicamente en el acceso formal, para enfocarse en las desigualdades estructurales que condicionan el tránsito efectivo por el sistema educativo. En este sentido, Tedesco (2009) advierte que las políticas inclusivas deben ser evaluadas no solo por su cobertura, sino por su capacidad de alterar las estructuras que generan desigualdad.

El análisis de las trayectorias educativas de las personas trans requiere, entonces, una perspectiva que reconozca la complejidad con la que diversas formas de desigualdad se entrecruzan en sus experiencias concretas. Por su parte, Curiel Pichardo (2014) y Espinosa Miñoso (2019) han desarrollado perspectivas críticas que, si bien no se circunscriben únicamente a la categoría de interseccionalidad, abordan la imbricación entre colonialismo, racismo, capitalismo y sistema sexo-género como estructuras históricas de poder que producen exclusión.

En este sentido, sus aportes permiten problematizar la producción de otras formas de marginalidad, en especial cuando se trata de personas trans, cuya vida está atravesada por una red de ejes de la desigualdad que se entrelazan: condiciones de clase, racialización, género, edad, expulsión del hogar, exclusión del empleo formal, precariedad habitacional, medicalización de su cuerpo y ausencia de redes de cuidado sostenidas por el Estado. Estas condiciones no solo dificultan el acceso, la permanencia o el egreso del sistema educativo, sino que erosionan la posibilidad misma de construir proyectos vitales dignos.

Desde el trabajo social crítico, la incorporación de un enfoque interseccional no solo permite visibilizar esta complejidad, sino también tensionar las formas en que las instituciones determinan quiénes son considerados sujetos de derechos. El presente análisis resulta fundamental para examinar las respuestas institucionales frente al mandato legal de inclusión.

Aproximación metodológica

La investigación en la que se basa este artículo es de carácter cualitativo y exploratorio. El enfoque metodológico se definió en función del carácter incipiente del campo, la ausencia de estudios sistemáticos en el contexto nacional posteriores a la aprobación de la ley y la necesidad de reconstruir, desde una mirada situada, las formas en que las instituciones educativas abordan esta problemática. Como señalan Hernández et al. (2014), las investigaciones exploratorias permiten delimitar dimensiones relevantes en fenómenos poco estudiados, abriendo camino a futuras indagaciones más focalizadas.

En este sentido, no se estableció un recorte por nivel o ciclo educativo específico, sino que se optó por una lectura transversal del sistema. Este enfoque incluyó en un principio los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, así como la educación técnico-profesional, que se encuentra a cargo de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Estos niveles forman parte de la educación pública no universitaria y se encuentran en la órbita de la ANEP, organismo autónomo responsable de dirigir la educación pública en dichos subsistemas (Uruguay, 1967, art. 202).

La elección de este abordaje respondió a la necesidad de identificar patrones generales en las definiciones y los dispositivos institucionales vinculados a la inclusión de personas trans sin circunscribir el análisis a experiencias fragmentadas por nivel. Asimismo, permitió considerar el papel de los distintos subsistemas y direcciones generales involucrados en la implementación de la política educativa, cuya relevancia radica en su capacidad de incidir de manera directa en la organización de trayectorias educativas a lo largo de todo el recorrido obligatorio. Se busca aportar una base empírica para futuras investigaciones que profundicen en niveles, trayectorias o territorios específicos.

El trabajo combinó el análisis de documentos institucionales con entrevistas a personas referentes de organismos vinculados a la política educativa. La selección de las fuentes respondió al interés por relevar lineamientos, prioridades y discursos normativos presentes en las estrategias impulsadas por el Estado en materia educativa, particularmente a través de ANEP y del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Este último es el organismo encargado de la formulación, la coordinación y el seguimiento de polí-

ticas públicas en materia educativa; sus funciones incluyen definir lineamientos generales, coordinar el sistema educativo a escala nacional y articular políticas con otros organismos estatales (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], s.f.).

Se analizaron, entre otros documentos, la Transformación Curricular Integral (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2021), el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) y el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, s.f.). Para facilitar la comprensión, conviene precisar brevemente el carácter y la función de cada uno de estos documentos dentro del sistema educativo uruguayo.

La Transformación Curricular Integral (TCI), iniciada en 2021, constituye un proceso de reforma educativa impulsado por el Consejo Directivo Central (órgano de conducción de la ANEP), que se presenta como una iniciativa orientada a revisar la organización del currículo en la educación obligatoria. Es un documento marco que explicita sus fundamentos, propósitos y líneas generales de acción, así como habilita la producción de otros documentos que operativizan dichas orientaciones.

El Marco Curricular Nacional (MCN), aprobado por la ANEP en 2022, es un instrumento cuya función es organizar el sistema curricular a partir de componentes comunes (competencias generales, perfiles de egreso y de tramo, progresiones de aprendizaje y criterios generales de evaluación) para operacionalizar los lineamientos definidos en la TCI.

El Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 es un instrumento de planificación estratégica elaborado por la ANEP (s.f.) que establece prioridades y líneas de acción, las cuales orientan la conducción del sistema educativo público durante el período considerado. A diferencia de la TCI y del MCN, el Plan no cumple una función curricular, sino político-institucional, ya que define marcos de gestión, gobernanza y asignación de recursos.

Como parte del trabajo de campo, las entrevistas, realizadas en 2024, se organizaron a partir de una pauta temática elaborada en consonancia con los objetivos del estudio. Fue una pauta semiestructurada, lo que permitió a las personas entrevistadas desarrollar sus aportes con libertad. Tal como señala Vargas Jiménez (2011), las entrevistas cualitativas deben generar un espacio que permita plantear experiencias sin el condicionamiento de estructuras rígidas.

Las personas entrevistadas fueron designadas por los propios organismos, los que seleccionaron referentes institucionales en función de su rol técnico o político en áreas vinculadas a género, derechos humanos, educación sexual e inclusión. La participación fue formalizada mediante solicitudes institucionales tramitadas a través de la apertura de los correspondientes expedientes.

De este modo, se entrevistó a la referente del Programa Educación y Género del MEC, a la directora de Derechos Humanos de ANEP-Codicen, así como a responsables de las direcciones de los subsistemas de la ANEP: la referente del área de educación

sexual de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y una referente de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). No se entrevistó a la Dirección General de Educación Técnico-Profesional (DGETP-UTU) porque, si bien se realizó la solicitud correspondiente, el organismo no respondió.

El análisis de la información recolectada se organizó en torno a tres dimensiones analíticas: formación docente, asignación de recursos, y acciones afirmativas, seleccionadas por su reiterada mención en los discursos institucionales surgidos de las entrevistas realizadas, así como por su relevancia para la implementación de políticas de inclusión.

Este artículo usa un lenguaje que procura ser no sexista e inclusivo, en coherencia con el posicionamiento teórico, político y ético que lo atraviesa. Se emplean formulaciones que buscan visibilizar a todas las identidades de género, evitando el uso del masculino genérico y empleando artículos como *las*, *los* y *les* o bien construcciones gramaticales neutras. Esta decisión responde a un compromiso con la justicia lingüística y simbólica, especialmente relevante en una investigación que aborda la inclusión de personas trans en el sistema educativo.

El aula vacía de diversidad: políticas de formación docente

La formación docente constituye un aspecto clave para analizar las posibilidades y los límites del mandato legal de inclusión educativa para personas trans. Su relevancia radica en su capacidad para producir sentidos institucionales que pueden reproducir desigualdades de género, teniendo en cuenta que, según Segato (2010), los discursos institucionales sobre género y sexualidad se inscriben en un orden normativo hegemónico que naturaliza jerarquías y mantiene en silencio las experiencias disidentes, entre ellas las trans.

Desde esta perspectiva, los documentos analizados permiten dar cuenta de la ausencia de una política institucional sostenida en esta área. En efecto, tanto el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 como la documentación producida en el marco de la TCI omiten referencias específicas al tratamiento de identidades trans en los procesos de formación docente. Aunque en algunos pasajes se menciona la inclusión como principio general, las referencias a género o diversidad sexual son escasas, y cuando aparecen lo hacen desprovistas de orientación normativa o pedagógica concreta. No hay mención a dispositivos de capacitación específicos ni a la necesidad de transversalizar la perspectiva de diversidad sexual como componente estructural de la tarea docente.

En diálogo con esta ausencia normativa, las entrevistas permiten profundizar en las condiciones concretas que configuran esta problemática. De hecho, la referente de Educación y Género vinculada al MEC recuerda que «el último curso que se hizo sobre diversidad sexual, si no me equivoco, fue en el 2019» (entrevista n.º 2, 29 de mayo de 2024), haciendo referencia a instancias de capacitación continua impulsadas por dicho organismo y dirigidas a estudiantes de Centros de Formación Docente (CFE). Su testimonio no solo señala una discontinuidad en este tipo de propuestas formativas, sino que evidencia una institucionalidad que ha desmantelado incluso los espacios que, aunque limitados, existían previamente.

Asimismo, según esta entrevistada, antes de la implementación de la TCI había instancias específicas de educación sexual vinculadas a la formación docente, mientras que, tras la reforma, estos espacios dejaron de funcionar. En su relato plantea: «Si no hay educación sexual, que era mínima igual, pero era algo, es difícil que haya formación en inclusión de personas trans». Cabe señalar que estas instancias se inscribían en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual aprobado por el Codicen (2006) durante los gobiernos del Frente Amplio. Esta supresión, según refiere la entrevistada, impacta negativamente en las posibilidades institucionales de garantizar procesos educativos inclusivos.

La observación concuerda con lo que relata la referente de Educación Sexual de la DGES (entrevista n.º 1, 12 de mayo de 2024), quien plantea su preocupación por la eliminación de la formación docente específica para el CFE en la nueva Transformación Curricular Integral para abordar la diversidad sexual en secundaria.

En la medida en que no se habilitan espacios formativos institucionales para revisar de manera sistemática los supuestos que organizan las prácticas educativas, los marcos binarios que, como señala Schenck (2014), estructuran los modos legítimos de ser y habitar la escuela permanecen naturalizados.

Esto termina por privar a quienes se forman de las herramientas necesarias para abordar situaciones de discriminación, acompañar trayectorias educativas diversas y reconocer las desigualdades estructurales que atraviesan a las personas trans. A su vez, restringe el reconocimiento institucional de las trayectorias educativas de las personas trans, que quedan nuevamente desplazadas hacia respuestas fragmentarias o excepcionales.

La misma autora señala (2014) que, para detener la perpetuación de estereotipos negativos y violencia heteronormativa en las aulas, resulta urgente una formación adecuada y de políticas activas que fomenten un entorno educativo inclusivo y respetuoso hacia todas las identidades sexuales.

Así, las entrevistas permiten no solo confirmar la relevancia de la teoría, sino también poner en evidencia cómo las deficiencias en la formación docente pueden desafiar y reconfigurar nuestras comprensiones teóricas sobre la inclusión. La falta de capacitación adecuada y continua puede llevar a perpetuar estereotipos de género y a excluir a

estudiantes trans, algo que el marco teórico advierte como consecuencia negativa de una formación inadecuada. Este enfoque resalta la necesidad de revisar y ajustar las políticas de formación docente para asegurar que realmente cumplan con los objetivos de inclusión hacia la diversidad de género.

A partir de este análisis puede observarse un patrón institucional de desresponsabilización, en la medida en que la formación docente no ha sido tratada como un eje estratégico para la inclusión. En lugar de establecer lineamientos comunes, presupuestos específicos y programas continuos, las autoridades educativas tienden a trasladar la responsabilidad de formarse en estas temáticas a la iniciativa individual de las, los y les docentes o a instancias de formación impulsadas por equipos técnicos docentes que, si bien pueden desarrollar talleres y capacitaciones, lo hacen de manera puntual y sin un respaldo estructural que garantice su continuidad.

Este punto no solo revela la inacción estatal; también muestra cómo la inclusión se ha reducido, en algunos casos, a una lógica de cumplimiento mínimo, en la que se sostiene únicamente aquello que es legalmente ineludible. Lo demás queda librado a omisiones selectivas, a pesar de lo establecido en el artículo 15 de la Ley Trans.

Tal como advierte Fraser (2008), en contextos donde los marcos legales reconocen ciertos derechos pero las instituciones no transforman sus prácticas ni asignan recursos para hacerlos efectivos, se corre el riesgo de que los discursos inclusivos operen como formas de validación simbólica sin impacto concreto. En este sentido, la inclusión de poblaciones históricamente marginadas puede quedar atrapada en un plano declarativo, sin arraigo en políticas sostenidas que garanticen su realización material en el espacio educativo.

En síntesis, el análisis de esta dimensión muestra que las políticas de formación docente han sido débiles, desarticuladas y, en algunos casos, regresivas. La falta de propuestas sistemáticas, la exclusión de contenidos específicos y la delegación de responsabilidades en actores individuales refuerzan las desigualdades que la ley busca revertir.

La inclusión fuera de agenda: asignación de horas docentes

Al analizar el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, s.f.) se observa que no contempla cargos ni horas docentes específicas para trabajar en torno a la diversidad sexual y de género. Los únicos cargos vinculados a estas temáticas son los de las personas referentes de Educación Sexual en Secundaria, cuyas condiciones laborales son notablemente limitadas.

La referente entrevistada de la DGES lo expresó con claridad: «Son cargos de 10 horas docentes semanales, o sea, 10 horas de 45 minutos en el liceo multigrado [...] para trabajar en talleres, para trabajar con los estudiantes de forma particular y para trabajar con las familias» (entrevista n.º 1, 12 de mayo de 2024). Esta fragmentación horaria no solo restringe el alcance de las intervenciones posibles, sino que vuelve inviable el diseño de estrategias sostenidas en el ámbito institucional.

El impacto de esta estructura también se refleja en la experiencia cotidiana de quienes ocupan esos cargos. La misma entrevistada indicó: «Terminamos trabajando de más, o siempre frustrándonos porque no podemos llevar adelante todo el trabajo que quisiéramos» (entrevista n.º 1, 2024). Esta tensión entre lo que se requiere en el territorio y lo que se puede efectivamente hacer con la carga horaria asignada saca a la luz que las condiciones institucionales no han sido diseñadas para sostener políticas inclusivas, sino para responder parcialmente a demandas estructurales con recursos mínimos.

La inspectora regional de la DGEIP aportó una mirada convergente desde el ámbito de la educación primaria: «No hay tiempo institucional para ese trabajo, no hay espacios de formación específica ni recursos en territorio» (entrevista n.º 3, 11 de junio de 2024). Esta afirmación confirma que la falta de tiempo no es una particularidad del nivel medio, sino una característica transversal al sistema educativo.

Esta ausencia material de recursos y tiempo institucional puede leerse, en términos analíticos, a la luz de lo que plantea Segato (2018), quien advierte que los discursos de igualdad o inclusión, cuando no cuestionan las estructuras que sostienen el orden patriarcal y colonial, tienden a operar como reconocimientos superficiales. En este sentido, la apelación abstracta a la inclusión, sin una traducción concreta en dispositivos, cargos u horas asignadas, no solo resulta insuficiente, sino que contribuye a reproducir jerarquías y exclusiones preexistentes.

En este apartado, la asignación de horas docentes se presenta como una dimensión adicional que, sumada a lo observado en el campo de la formación docente, permite comprender los límites en la incorporación institucional del abordaje de la diversidad sexual y de género en el sistema educativo. La escasa carga horaria disponible condiciona la posibilidad de sostener de manera continuada talleres de educación sexual con estudiantes, acompañar situaciones vinculadas a discriminación, violencias o vulneración de derechos en los centros educativos, así como trabajar con las familias en torno al reconocimiento de identidades de género y el respeto por la diversidad. De este modo, las intervenciones quedan reducidas a acciones puntuales y fragmentadas, lo que dificulta una presencia pedagógica sostenida en los territorios y evidencia la distancia entre los compromisos normativos asumidos en la ley y las condiciones reales de su implementación.

Derecho sin garantías: normativa y acciones afirmativas

Las acciones afirmativas son definidas como un «conjunto de acciones correctivas» que buscan «mejorar las oportunidades relativas del grupo vulnerado, garantizándoles condiciones de partida similares a las de otros grupos» (Varas y Díaz-Romero, 2013). En contextos marcados por exclusión sistemática, como el que enfrentan las personas trans, este tipo de políticas resultan indispensables para garantizar el acceso real y sostenido a derechos que, en términos formales, ya han sido reconocidos.

La Ley Trans establece, en su artículo 2.º, la obligación estatal de adoptar acciones afirmativas orientadas a promover la igualdad de oportunidades de esta población (Uruguay, 2018). Dicho mandato se relaciona con lo dispuesto en el artículo 15 —ya mencionado en relación con la inclusión educativa—, lo que permite sostener que el marco normativo vigente orienta a la adopción de medidas específicas que busquen subsanar las desigualdades que atraviesan las personas trans en el ámbito educativo.

No obstante, los documentos analizados no incorporan acciones afirmativas concretas que den cumplimiento a este mandato. Tanto el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 como el Marco Curricular Nacional enuncian principios generales vinculados a los derechos humanos, la inclusión y la diversidad, pero lo hacen sin establecer medidas específicas, dispositivos diferenciados ni orientaciones operativas dirigidas a la población trans.

En particular, el MCN organiza la propuesta pedagógica en torno a la noción de *competencias*, entendidas como combinaciones de conocimientos, habilidades y valores aplicables en diversos contextos (ANEP, 2022, p. 41). Este enfoque, que orienta la implementación de la TCI, privilegia una concepción universalista y homogeneizadora de la educación, dado que parte del supuesto de que todas las personas estudiantes ingresan al sistema en condiciones equivalentes y desde puntos de partida similares. Si bien esta perspectiva promueve la igualdad en términos formales, presenta limitaciones debido a que invisibiliza las diferencias de origen, de trayectoria y de condiciones de vida, al no incorporar herramientas diferenciadas ni acciones orientadas a compensar las desventajas que afectan de manera particular a las poblaciones históricamente vulneradas.

En diálogo con los documentos analizados, los relatos de las personas entrevistadas permiten identificar posicionamientos divergentes respecto a cómo el sistema educativo debería dar respuesta a las demandas de esta población. Mientras algunas voces institucionales consideran que lo propuesto por el MCN resulta suficiente para garantizar derechos con un enfoque universal, otras advierten los límites de ese encuadre y subrayan la necesidad de políticas diferenciales.

La directora de Derechos Humanos de la ANEP (entrevista n.º 4, 4 de julio de 2024) sostiene que el sistema educativo debe garantizar un trato igualitario al conjunto del estudiantado, por cuanto todas las personas son titulares de los mismos derechos. Esta posición se apoya en una concepción de igualdad formal, en la que el reconocimiento de derechos se asegura a partir de un abordaje homogéneo, sin introducir distinciones en función de identidades o trayectorias educativas.

En la misma línea, la inspectora regional de la DGEIP (entrevista n.º 3, 11 de junio de 2024) defiende que la garantía de derechos se produce a través del trabajo pedagógico ordinario, orientado al desarrollo de las competencias definidas en el marco de la TCI. Según refiere: «Hay una competencia que tiene que ver con pensamiento crítico, otra que es intrapersonal, otra que es en relación con los otros; desde el abordaje de esas competencias yo voy abordando el derecho a la identidad de cada uno». Desde su perspectiva, el respeto por la identidad de género no requiere dispositivos específicos, sino que puede ser abordado de manera transversal al proceso de enseñanza. Agrega: «Es el mismo alumno, y yo lo tengo que abordar con la misma perspectiva, con la misma concepción teórica y metodológica que al resto».

Cuando se desplaza el foco desde el encuadre discursivo hacia las medidas concretas efectivamente disponibles y se consulta por los cambios introducidos en la política educativa para la inclusión de personas trans en primaria, la misma entrevistada señala como único ejemplo la implementación del Programa de Escuelas Disfrutables como dispositivo clave para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes trans en educación inicial y primaria.

Sin embargo, este programa fue creado en 2008, una década antes de la ley, con el objetivo general de «generar intervenciones integrales que mejoren el clima institucional de las escuelas» (ANEP, 2008). La creación de este programa se inscribe en el primer gobierno del Frente Amplio, período que —como se señaló en la introducción— estuvo caracterizado por una mayor centralidad de la acción estatal en el diseño y la implementación de políticas públicas orientadas a la ampliación de derechos. Esa orientación se materializó en el desarrollo de diversos dispositivos de inclusión educativa, entre los cuales se encuentra el Programa Nacional de Educación Sexual, mencionado en el primer apartado del análisis.

El hecho de que Escuelas Disfrutables sea el único programa mencionado ilustra con claridad el vacío en materia de políticas afirmativas posteriores a la promulgación de la Ley Trans. Lejos de diseñar nuevas herramientas a partir del marco legal vigente, las respuestas institucionales se han limitado a sostener, con escasa articulación, dispositivos previos. Mientras tanto, los documentos recientes que orientan la política educativa, elaborados en el marco del gobierno del Partido Nacional, no parecen traducir el mandato legal en medidas específicas. Esta situación se vincula con una lógica estatal

que, a diferencia de los programas impulsados en períodos anteriores, apela a la igualdad formal sin asumir los compromisos redistributivos y pedagógicos necesarios para materializarla.

Esto se condice con lo planteado por la referente de Educación y Género del MEC (entrevista n.º 2, 2024), quien indica que este organismo no ha implementado acciones significativas relacionadas con la diversidad sexual. De hecho, señala:

El Ministerio de Educación y Cultura lo único que hace en relación a la diversidad sexual es esto que está por ley y, además, que es un mandato que está, digamos, inscrito en la Ley Integral para Personas Trans, que es la Comisión de Cambio de Identidad y Género. Después no hay ninguna otra acción vinculada a temáticas de diversidad sexual que yo conozca.

La misma entrevistada critica la falta de articulación interinstitucional, denunciando que «el MEC no estaba yendo» al Consejo Nacional de Diversidad Sexual (entrevista n.º 2, 2024). Finaliza planteando su preocupación por la falta de programas específicos que aborden esta temática: «Si no hay programas específicos de educación sexual es difícil que haya realmente una inclusión de las personas trans, tanto en la educación como en otros dispositivos».

Las respuestas proporcionadas por la referente de Educación Sexual de la DGES también revelan desafíos significativos. Una de las problemáticas mencionadas (entrevista n.º 1, 12 de mayo de 2024) destaca la necesidad de garantizar un acceso equitativo a la educación para las personas trans, que a su juicio actualmente no existe. La entrevistada enfatiza la importancia de cultivar entornos educativos inclusivos y seguros, y menciona como aspecto principal de la Ley Trans la visibilización esta les da a los/las/les estudiantes trans. De hecho, comenta:

Creo que eran bastante invisibilizadas las personas trans, y que no eran tomados en cuenta sus derechos, porque evidentemente, a partir de que la Ley los consagra, es que... Viste que en las instituciones educativas está mucho esto de qué es lo legal y qué no, y lo que es ilegal, ¿no? Entonces, a partir de la legalidad y de la consagración de esos derechos a través de una ley es que deberían comenzar a aplicarse esos derechos.

En relación con las políticas educativas, la entrevistada señala la urgencia de revisar y ajustar la normativa existente para asegurar una inclusión efectiva de las personas trans en el sistema educativo.

Si bien las personas entrevistadas expresan distintas valoraciones sobre el alcance que puede tener la TCI como herramienta de inclusión, todas coinciden en señalar una misma limitación estructural: no existen acciones afirmativas específicas dirigidas a la

población trans dentro del sistema educativo. Esta coincidencia, expresada desde distintos niveles institucionales, no solo da cuenta de una carencia concreta, sino que permite situar analíticamente el tipo de inclusión que el Estado está dispuesto a garantizar.

La ausencia de acciones afirmativas evidencia un incumplimiento del mandato legal, a la vez que limita la posibilidad de abordar las desigualdades con un enfoque interseccional. Al privilegiar respuestas universales y homogéneas, la política educativa tiende a desatender la forma en que la identidad de género se entrecruza con otras dimensiones estructurales —como la clase social, el territorio, la edad o las trayectorias educativas previas—, con lo que produce experiencias de exclusión diferenciadas dentro del propio colectivo trans. En este sentido, la apelación a la igualdad formal opera como un obstáculo para reconocer la complejidad de estas trayectorias y para diseñar dispositivos que respondan a la acumulación de desigualdades.

Reflexiones finales

El análisis realizado permite concluir que, en el período comprendido entre 2018 y 2023, la inclusión educativa de las personas trans en Uruguay se ha visto limitada por una brecha persistente entre el reconocimiento normativo de derechos y su traducción en definiciones institucionales concretas.

Uno de los hallazgos más significativos respecto a la implementación de dispositivos u orientaciones específicos que procuren la inclusión educativa en el marco de la diversidad sexual a partir de la implementación de la Ley es la evidente falta de formación docente en temas de diversidad de género y sexualidad. Las entrevistas revelan que, aunque la teoría subraya la importancia de la capacitación continua y especializada, la práctica educativa actual en Uruguay no cumple con estos estándares. La eliminación de cursos específicos de educación sexual desde 2019 ha dejado un vacío en la preparación de los, las y les educadores, lo que limita su capacidad para fomentar un entorno inclusivo para estudiantes trans.

Esto no solo contradice los principios teóricos de inclusión, sino que también perpetúa la exclusión y la discriminación en las aulas. La ausencia de lineamientos claros y de dispositivos formativos sostenidos refuerza una lógica de desresponsabilización estatal, en la que el abordaje de las desigualdades queda desplazado hacia la iniciativa individual de las, los y les docentes. Resulta esencial que el sistema educativo vuelva a incorporar formación específica vinculada a estas temáticas en la preparación de docentes, como una medida necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Acerca de la asignación de recursos, se evidencia la escasa carga horaria y la precariedad de los cargos vinculados a educación sexual en el marco del Plan de Desarrollo

Educativo 2020-2024. La insuficiencia de horas y recursos disponibles genera una sobrecarga laboral entre quienes cumplen funciones como referentes en esta área, lo que restringe su capacidad para dar respuesta a las demandas de estudiantes y docentes. Esta situación no solo produce un desgaste en el personal involucrado, sino que también limita el alcance y la calidad de las acciones llevadas adelante, particularmente en lo referido al trabajo en talleres, el acompañamiento individualizado y la articulación con las familias, aspectos clave para construir entornos educativos inclusivos y seguros para las personas trans.

El examen de la dimensión normativa y de las acciones afirmativas permite concluir que, a seis años de la promulgación de la Ley Trans, no se ha desarrollado una estrategia específica orientada a compensar las desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias educativas de esta población. La apelación a enfoques universales, como el énfasis en el desarrollo de competencias promulgado por la TCI, opera como una forma de neutralización de dichas desigualdades, al prescindir de dispositivos diferenciados que permitan atender situaciones de exclusión histórica.

Consideradas en conjunto, estas tres dimensiones permiten sostener que la política educativa analizada se organiza en torno a una noción de inclusión predominantemente formal, que prioriza la enunciación de principios generales sin articularlos con medidas institucionales, recursos específicos ni mecanismos de seguimiento. Tal modalidad de intervención limita el alcance del mandato legal y contribuye a reproducir las desigualdades que la normativa busca revertir.

Los hallazgos del estudio no pueden comprenderse al margen del cambio de signo político producido a partir de 2020. Si bien los marcos normativos construidos durante los gobiernos progresistas permanecieron formalmente vigentes, la orientación general de la política educativa se reconfiguró en un contexto de giro neoliberal hacia enfoques menos intervencionistas. Esta reorientación se expresó en una redefinición de prioridades, en la que la ampliación de derechos dejó de traducirse en políticas activas y dispositivos específicos para ser abordada principalmente desde marcos generales y declaraciones de principios.

El análisis comparado permite advertir que, durante los gobiernos del Frente Amplio, la inclusión educativa se inscribió en una concepción del Estado como actor responsable de promover políticas redistributivas y de diseñar dispositivos orientados a compensar desigualdades estructurales. En contraste, en el período posterior, bajo el gobierno del Partido Nacional, la política educativa tendió a privilegiar enfoques universalistas, con apelación a la igualdad formal y la racionalización de recursos, reduciendo el margen para el desarrollo de acciones afirmativas específicas. La ausencia de nuevas políticas dirigidas a la población trans, la desarticulación de dispositivos preexistentes y la falta de asignación de recursos específicos no parecen omisiones aisladas, sino consecuencias coherentes con una redefinición del rol estatal en la garantía de derechos.

Desde esta perspectiva, la apelación reiterada a la neutralidad institucional y a la suficiencia de los marcos universales adquiere sentido como parte de una lógica de intervención que desplaza la responsabilidad del Estado hacia el plano discursivo y hacia prácticas individuales. Esta modalidad de gestión de la inclusión contribuye a consolidar una brecha estructural entre el reconocimiento normativo de derechos y su ejercicio real en el sistema educativo.

En este escenario, avanzar hacia una inclusión educativa efectiva de las personas trans requiere que el Estado asuma el mandato legal en términos operativos, incorporando definiciones claras en materia de formación docente, asignación de recursos y diseño de acciones afirmativas. La asignación adecuada de horas y recursos a los cargos existentes, la institucionalización de instancias de formación continua, la definición de protocolos de actuación frente a situaciones de discriminación y la incorporación de criterios de evaluación sensibles a trayectorias diferenciadas surgen como condiciones necesarias para reducir esa brecha.

Finalmente, el estudio deja planteados algunos interrogantes centrales para futuras líneas de indagación. En primer lugar, es pertinente avanzar en el análisis de los distintos subsistemas de la educación obligatoria, considerando las diferencias que presentan en términos pedagógicos y organizacionales. Especialmente, la educación técnico-profesional (UTU) emerge como un ámbito relevante de estudio, al no haber sido incorporada en el presente análisis, lo que constituye un límite empírico de la investigación y abre la necesidad de examinar su encuadre institucional y normativo en relación con la inclusión educativa de las personas trans.

En segundo lugar, se evidencia la necesidad de analizar en profundidad el documento *Orientaciones para el abordaje de la educación en sexualidad*, publicado por la ANEP en 2024. Ello permitirá determinar en qué medida los lineamientos allí propuestos dialogan con el tipo de Estado y el modelo de intervención estatal caracterizado en este trabajo, así como examinar su potencial alcance real en términos de transformación de las prácticas institucionales.

Un último interrogante remite al escenario político posterior al período analizado, marcado por la asunción de un nuevo gobierno del Frente Amplio. En este sentido, es relevante preguntarse si este cambio político habilita la creación de políticas educativas específicas orientadas a la inclusión de las personas trans, o al menos la formulación de un horizonte programático que retome y profundice esta agenda, superando los límites identificados en el ciclo precedente.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.) *Proyecto de presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo: 2020-2024*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/RESUMEN%20Plan%20de%20desarrollo%20educativo%2020-24%20v2023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Escuelas Disfrutables*. <https://pcentrales.anep.edu.uy/node/132>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Transformación Curricular Integral: Hoja de ruta*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento%20Transformacio%CC%81n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/doc-curriculares/generales/2025/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Báez, J. (2017). Identidad de género: Desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Punto Género*, (7), 69-90. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.46265>
- Baráibar, X. (2018). La política asistencial en el Uruguay progresista: Trazos y tensiones. En L. Andrenacci, M. Campana y M. Servio (Coords.), *La asistencia social en Argentina y América Latina: Avances, problemas y desafíos* (pp. 13-45). PEGUES.
- Baráibar, X. (2021). El problema de la construcción del problema: una mirada al nuevo gobierno uruguayo a partir del COVID-19. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 8(14), 16-66. <https://doi.org/10.48162/rev.33.001>
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Burdíat, J., Pittaluga, M., Calderara, P. (2025). Hecha la ley, hecha la trampa: la inclusión educativa de estudiantes trans en Montevideo. *Fronteras*, (23), 109-132. <https://revistasfcs.edu.uy/index.php/ftas/es/article/view/270>
- Burdíat, J. (2024). *Desigualdades en el aula: Explorando la inclusión educativa de las personas trans después de la aplicación de la Ley 19.684* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/48430>
- Colectivo Trans del Uruguay. (2020). *Tránsitos educativos: Informe sobre las experiencias de personas trans en el sistema educativo uruguayo*. <https://educacion-lgbti.org/wp-content/uploads/2020/11/Transitos-Educativos-Uruguay-ES.pdf>

- Consejo Directivo Central. (2006). *Programa de Educación Sexual*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/701.pdf>
- Curiel Pichardo, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo descolonial. En I. Mendia Azkue, M. Luxán Serrano, M. Legarreta Iza, G. Guzmán Orellana, I. Zirion Landaluze, y J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 21-45). Universidad del País Vasco. https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf
- Espinosa Miñoso, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: El método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito Práx*, 10(3), 2007-2032. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43881>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2023/12/Fraser_justicia-social.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Martínez, J., y Vidal-Ortiz, S. (2018). Travar el saber: *Educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. Universidad Nacional de La Plata. Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). *Cometidos*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/cometidos>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Censo Nacional de Personas Trans: Derecho a la educación*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1969.pdf>
- Pearce, R. (2018). *Understanding trans health: Discourse, power and possibility*. Policy Press.
- Rocha Carpuic, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias: Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 39-90). Ministerio de Desarrollo Social. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/silencios-otras-violencias-politicas-publicas-regulaciones>
- Rocha Carpuic, C. (2015). Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones. *Temas de Educación*, 21(1), 47-76. <https://doi.org/10.15443/tde663>
- Schenk, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias: Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 91-122). Ministerio de

- Desarrollo Social. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/silencios-otras-violencias-politicas-publicas-regulaciones>
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Svampa, M. (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo: Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Edhasa.
- Tedesco, J. C. (2009). *Calidad de la educación y políticas educativas* (inédito). Universidad Pedagógica Nacional. <https://unipe.edu.ar/jctedesco/index.php/archivo-digital/libros/calidad-de-la-educacion-y-politicas-educativas-borrador-avanzado-c-2009>
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay. (2018, 7 de noviembre). *Ley n.º 19684: Aprobación de la ley integral para personas trans*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>
- Varas, R., y Díaz-Romero, A. (2013). *Acción afirmativa: Política para una democracia efectiva*. RIL.
- Vargas Jiménez, I. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Costa Rica.
- Vieira Vargas, A. (2020). *Prácticas educativas y trayectorias de personas trans en educación secundaria: Uruguay 2016-2019* [Tesis de maestría, FLACSO Uruguay]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/17216>