

Una crisis global en el clima escolar:

Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina





Una crisis global en el clima escolar:

Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina

por Joseph G. Kosciw, Ph.D y Adrian D. Zongrone, M.P.H.

En colaboración con nuestros socios organizacionales:



ARGENTINA
100% Diversidad y Derechos



BRAZIL
ABGLT y Grupo Dignidade



COLOMBIA
Colombia Diversa y Sentiido



MEXICO
El Clóset de Sor Juana, COJESS, Fundación Arcoiris, y INSPIRA A.C



PERU
PROMSEX



URUGUAY
Colectivo Ovejas Negras

GLSEN

Oficina central nacional

110 William St.
New York, NY 10038
USA

Ph: +1-212-727-0135
Fax: +1-212-727-0254

Oficina de Normas de DC

Make Office K Street
6th Floor, Attn: GLSEN
1015 15th Street, NW Washington, DC, 20005
Ph: +1-202-347-7780
Fax: +1-202-347-7781

glsen@glsen.org
www.glsen.org

Todo Mejora

Oficina nacional

Lo Encalada 243
Ñuñoa, Santiago de Chile
Chile

contacto@todomejora.org
www.todomejora.org

GLSEN es la principal organización educativa nacional dedicada a garantizar que las escuelas sean seguras para todo el estudiantado. Fundada en 1990, GLSEN se imagina un mundo en el que todos los niños y las niñas aprendan a respetar y aceptar a todas las personas, independientemente de la orientación sexual, la identidad o la expresión de género. GLSEN pretende desarrollar ambientes escolares donde se valore la diferencia por la contribución positiva a la creación de una comunidad más vital y diversa. Para obtener más información sobre nuestros recursos para la facultad, las investigaciones, la agenda de políticas públicas, los programas de liderazgo de estudiantes o las iniciativas de desarrollo, visite www.glsen.org.

Todo Mejora surgió en 2011, como la filial the It Gets Better en Chile, con la misión de promover el bienestar de niños/as y adolescentes que sufren de bullying y comportamiento suicida, debido a discriminación en base a su orientación sexual, identidad y/o expresión de género. Como Fundación queremos disminuir las tasas de suicidio de NNA. Para obtener más información sobre nuestros recursos, visite www.todomejoera.org.

© 2019 GLSEN & Todo Mejora
ISBN 978-1-934092-27-9

Al hacer referencia al presente documento, se recomienda citarlo de la siguiente manera:
Kosciw, J. G. & Zongrone, A. D. (2019) *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America [Una crisis global en el clima escolar: Perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina]*. New York: GLSEN.

Diseño gráfico: Adam Fredericks

Este informe y todos los demás informes de investigación de GLSEN están disponibles en www.glsen.org/research.

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO.....	vii
AGRADECIMIENTOS.....	xii
RESUMEN EJECUTIVO	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
Contextos nacionales de los países latinoamericanos en el estudio.....	4
Argentina	4
Brasil.....	4
Chile	5
Colombia	5
México.....	5
Perú	6
Uruguay.....	6
MÉTODOS Y MUESTRA	7
PRIMERA PARTE: EXPERIENCIAS DE CLIMA ESCOLAR HOSTIL PARA ESTUDIANTES LGBTQ.....	11
Seguridad escolar	13
Exposición a lenguaje discriminatorio	15
Estudiantes	15
Personal escolar.....	15
Intervención del personal escolar.....	15
Experiencias de acoso y ataques en el colegio.....	17
Denuncia de casos de acoso y agresiones.....	19
Clima escolar hostil, resultados educativos y bienestar	21
Ausentismo	21
Sentido de pertenencia al colegio	21
Bienestar	23
Análisis.....	24
SEGUNDA PARTE: RECURSOS Y APOYO ESCOLAR.....	27
Disponibilidad de recursos y apoyo escolar	29
Personal escolar que brinda apoyo	29
Disponibilidad de personal educativo que brinda apoyo	29
Comodidad hablando con el personal escolar.....	29
Beneficios del personal escolar que brinda apoyo.....	32
Recursos curriculares inclusivos.....	33
Inclusión curricular	33
Libros de texto y lecturas.....	33
Beneficios de la inclusión curricular	34
Políticas escolares sobre intimidación, acoso y ataques	35
Disponibilidad de políticas escolares.....	35
Beneficios de las políticas escolares	36
Análisis.....	36
TERCERA PARTE: ANÁLISIS	41
Limitaciones	43
Consideraciones de cultura, lenguaje y normas sociales a lo largo de los países	43
Diferencias en los cargos y el papel del personal escolar	44
Monitorización y supervisión de estudiantes	44
Denuncias de experiencias escolares negativas	44
El papel de la conexión familia-colegio	44
Existencia, implementación y eficacia de intervenciones en el colegio.....	45

Expectativas sociales sobre roles de género “tradicionales”	46
Religión y religiosidad	46
Condiciones generales sobre violencia escolar.....	46
Actitudes públicas sobre personas LGBTQ.....	47
Lenguaje y traducción	47
Conclusiones y recomendaciones.....	48
Leyes, políticas y su implementación local	49
Procedimientos y prácticas para denunciar acoso dentro del colegio	49
Políticas y prácticas respecto a la discriminación y la inclusión	49
Programas escolares dentro del colegio para abordar la discriminación y la violencia	50
Educación sexual comprensiva.....	50
Desarrollo profesional para educadores/as	50
Educación docente previa a la contratación	50
Implicación, información y garantías para padres/madres.....	50
Conciencia pública	50
Investigación	50
Notas finales	53
Apéndice	61

LIST OF TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.1	Características demográficas de los/las participantes en los siete países latinoamericanos	9
Tabla A1	Datos seleccionados de opinión pública	56
Tabla A2	Leyes o políticas relevantes por país	57
Figura 1.1	Sentirse inseguro/a en el colegio	13
Figura 1.2	Evitar zonas esolares.....	14
Figura 1.3	Faltar a clase por sentirse inseguro/a	14
Figura 1.4	Frecuencia de escuchar el año pasado comentarios parte experiencias de clima escolar hostil para estudiantes LGBTQ	15
Figura 1.5	Porcentaje de estudiantes que escuchan comentarios anti-LGBTQ por parte de docentes o personal escolar	16
Figura 1.6	Intervención docente ante comentarios homofóbicos.....	15
Figura 1.7	Acoso y ataques basados en orientación sexual.....	16
Figura 1.8	Acoso y ataques basados en la expresión de género.....	17
Figura 1.9	Frecuencia de estudiantes que denunciaron victimización	18
Figura 1.10	Eficacia de la denuncia al/la personal escolar.....	19
Figura 1.11	Familiares que hablaron con el personal escolar	20
Figura 1.12	Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y ausentismo	20
Figura 1.13	Sentido de pertenencia al colegio: comparación por país entre estudiantes LGBTQ y población estudiantil general	21
Figura 1.14	Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y sentido de pertenencia al colegio.....	22
Figura 1.15	Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y depresión	23
Figura 1.16	Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y autoestima	23
Figura 2.1	Aceptación de personas LGBTQ por parte de otros/as estudiantes.....	30
Figura 2.2	Asistir a un programa o grupo juvenil LGBTQ.....	30
Figura 2.3	Cantidad de docentes y personal esalar que apoyan a estudiantes LGBTQ en el colegio	31
Figura 2.4	Nivel de comodidad al hablar con personal escolar sobre asuntos LGBTQ.....	31
Figura 2.5	Relación entre la disponibilidad de personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ y su sentido de pertenencia al colegio por país	32
Figura 2.6	Relación entre la disponibilidad de personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ y días de ausencia a clase por país	32
Figura 2.7	Temas LGBTQ que se enseñan en el currículo	33
Figura 2.8	Acceso a libros de texto o lecturas asignadas que incluían contenido LGBTQ	34
Figura 2.9	Relación entre la inclusión curricular LGBTQ y el sentido de pertenencia al colegio	34
Figura 2.10	Relación entre la inclusión curricular LGBTQ y los días de faltar a clase	34
Figura 2.11	Políticas escolares anti-intimidación/acoso.....	36
Figura 2.12	Relación entre escuchar comentarios homofóbicos y política escolar inclusiva contra la intimidación	37
Figura 2.13	Relación acoso verbal basado en orientación sexual y política escolar inclusiva contra la intimidación	37
Figura 2.14	Relación entre intervención docente ante comentarios homofóbicos y política escolar inclusiva contra la intimidación.....	38
Figura 2.15	Relación entre la eficacia de la intervención del personal ante acoso/ataques y política escolar inclusiva contra la intimidación	38

Prefacio

Todo Mejora surgió hace 7 años, como la filial the It Gets Better en Chile, con la misión de promover el bienestar de niños/as y adolescentes que sufren de bullying y comportamiento suicida, debido a discriminación en base a su orientación sexual, identidad y/o expresión de género (OSIEG).

Fue para nosotros/as un honor asociarnos con GLSEN para articular el trabajo de doce ONG de países latinoamericanos, permitiendo hoy dar a conocer esta caracterización de la violencia escolar por OSIEG en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Este Informe ciertamente permite encuadrar en un panorama común los desafíos regionales de creación de colegios más seguros e inclusivos para estudiantes que se autoidentifican o son percibidos como LGBT, identificando además algunas particularidades nacionales que merecen atención. Constituye también una importante contribución, en un escenario en que mucha de la evidencia sobre violencia por OSIEG proviene de países en el Norte del mundo.

Durante la última década, la violencia escolar en general se ha transformado en un tema de preocupación global, dando lugar, entre otros, a dos reportes del Secretario General de la ONU sobre el tema, en 2016 y 2018. En el mismo período se han generado numerosas evidencias que apuntan a los efectos negativos del bullying, mostrando que niños/as y adolescentes que son acosados/as (especialmente aquellos/as que lo son de forma frecuente) siguen estando en riesgo para un amplio rango de resultados de salud, pero también sociales, económicos y cognitivos, hasta casi 40 años después de la ocurrencia del bullying. Sabemos, asimismo, que los/as niños/as reconocidos como diferentes, especialmente los/as percibidos como LGBT, siguen estando en riesgo aumentado de violencia escolar y bullying en todo el mundo; y que la victimización basada en prejuicios o discriminación (bias-based harrasment), incluido el bullying por OSIEG, se asocia con peores resultados de salud en comparación con el bullying por otros motivos.

En este marco, levantar evidencias desde América Latina respecto de indicadores negativos del clima escolar, disponibilidad de recursos de apoyo para estudiantes LGBT, e impacto de estos factores en sus experiencias académicas, constituye un aporte invaluable, no sólo para la discusión académica, sino -de manera muy importante- para informar a actores del mundo social y político. Quienes toman decisiones de política pública cuentan hoy con información pertinente, generada desde una adaptación contextual de instrumentos de uso global. En Chile, tenemos ya ejemplos concretos de cómo estos datos sirven para fundamentar iniciativas técnicas y normativas que apuntan a mejorar concretamente las vidas de estos/as estudiantes y sus comunidades educativas.

Por esto, desde Fundación Todo Mejora manifestamos nuestro compromiso con seguir investigando la realidad de estudiantes que sufren por ser quienes son y quienes no han tenido la oportunidad de tener una voz, y de ser escuchados en Chile. Para que la afirmación “Todo Mejora” sea un compromiso real y no una mera expresión de esperanza, la generación de información de calidad para ir cambiando contextos que hoy siguen siendo hostiles e inseguros es un paso fundamental.



Rocío Faúndez García
Directora Social
Fundación Todo Mejora Chile

En 2012 GLSEN lanzó formalmente su iniciativa global de asociarse con organizaciones LGBTQ alrededor del mundo para sacar a la luz evidencia para respaldar acciones con el fin de mejorar las vidas de los/las estudiantes LGBTQ. Hoy trabajamos en más de 30 países en tres regiones del globo: Europa del Este, las Islas del Pacífico y América Latina. En el contexto del aumento de la desinformación, el odio y la violencia anti-LGBTQ, nos solidarizamos con nuestras organizaciones socias para proclamar la verdad sobre las vidas de los/las jóvenes LGBTQ en cada uno de sus países y aportar nuestra voz colectiva a los debates internacionales sobre las metas globales en educación, desarrollo juvenil y derechos humanos.

Este informe ofrece un panorama de la situación a lo largo de siete países en América Latina, haciendo visible una crisis a lo largo de la región. También examinamos las diferencias en las experiencias de los/las estudiantes LGBTQ en los países, tomando en consideración el impacto de sus contextos religiosos, sociales y educativos específicos.

La iniciativa internacional de GLSEN ha creado nuevas oportunidades para responder a la crisis global para la juventud LGBTQ, al asociarse con y apoyar a instituciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud. Buscamos garantizar que la determinación de las metas globales y la monitorización del desarrollo y de los derechos humanos dediquen atención a las experiencias de la juventud LGBTQ, y que la mejora de sus vidas se convierta en un referente para el progreso global. A la fecha, el Banco Mundial, la OMS y la UNESCO han elaborado nuevas declaraciones y nuevos estándares o protocolos de recogida de datos que incluyen las experiencias de los/las estudiantes LGBTQ y proveen un nuevo apalancamiento para su defensa en el plano nacional e internacional.

Este informe es otro paso en esta lucha continua. Mientras gobiernos alrededor del mundo atacan a sus propias comunidades LGBTQ, nosotros buscamos garantizar que el daño que causen sea visible y medible, y que estas comunidades no puedan ignorarse ni borrarse. Además, en aquellos lugares en los que los gobiernos busquen progresar en derechos humanos y la inclusión LGBTQ, los datos y el análisis contenidos aquí y en los informes sobre clima escolar en cada país, publicados por nuestros socios, proveen un mapa para la acción, y un punto de referencia para medir los beneficios que se produzcan para una de sus juventudes más vulnerables.

Aplaudimos a cada uno de nuestros socios por su trabajo extraordinario para asegurar el futuro de la juventud LGBTQ en sus países, bajo circunstancias cada vez más difíciles. Agradecemos su confianza y colaboración. Nos comprometemos a una acción continuada, allí donde tenemos acceso o la habilidad de abrir puertas, para hacer avanzar la causa en favor de la juventud LGBTQ y llevar nuevas voces a la mesa en esta lucha colectiva.



Eliza Byard, Ph.D.
Directora Ejecutiva
GLSEN

Agradecimientos

Antes que nada, los autores quieren agradecer a los/las estudiantes que participaron en las encuestas nacionales, por dar a conocer al mundo sus experiencias en el colegio. El proyecto tiene una profunda deuda de gratitud con Julio Dantas, fundador y anterior Director Ejecutivo de Todo Mejora, y su colega Andrea Infante Soler por la fundación y el liderazgo de este grupo regional. También estamos muy agradecidos con Rocío Faúndez García, Directora de Todo Mejora, por su actual liderazgo y por sus ideas y sus comentarios críticos sobre este informe. Agradecemos, además, a los representantes de las organizaciones no-gubernamentales (ONG) por el extraordinario trabajo en sus encuestas nacionales, y por sus aportes a este informe regional:

Ricardo Vallarino, 100% Diversidad y Derechos; Toni Reis, ABGLT y Grup Dignidade; Roberto Baeza, COJESS y Fundación Arcoiris; José Ramallo, Colectivo Ovejas Negras; Juan Felipe Rivera, Colombia Diversa; George Hale, Promsex; y Lina Cuellar y Juliana Martínez, Sentiido; así como a Jorge Herrera Valderrábano de Dilo, que ofreció nociones actuales sobre leyes y políticas en México.

Nuestra conexión inicial con estas ONG se remonta a una consulta regional de la UNESCO sobre bullying y violencia homofóbica y transfóbica en ambientes educativos, liderada por Mary Guinn Delaney en la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Nos gustaría agradecer a Mary Guinn por vincularnos a la consulta y por su continua implicación con muchas de las ONG socias en la región, y por su dedicación en abordar la intimidación y el acoso anti-LGBTQ en los colegios de América Latina y el Caribe.

En lo que respecta al trabajo global de GLSEN y sus ideas para este informe, agradecemos la sabiduría de nuestro colega Oren Pizmony-Levy, en el Teachers College de la Universidad de Columbia. También estamos en deuda con miembros anteriores del Instituto de Investigación de GLSEN, Neal Palmer y Noreen Giga, por su trabajo inicial en el proyecto, así como por las continuas ideas y ediciones de Noreen para este informe. Finalmente, muchas gracias a Eliza Byard, Directora Ejecutiva de GLSEN, por sus ideas y su profundo compromiso con el Instituto de Investigación de GLSEN y con los esfuerzos globales de GLSEN.

Resumen ejecutivo

Introducción

En años recientes, ha aumentado la atención internacional hacia las experiencias de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ) en los colegios. Sin embargo, muchos de los datos sobre este tema han venido históricamente de los Estados Unidos. Además, mucha de la investigación internacional sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ en el colegio se ha evaluado usando toda una variedad de instrumentos y diseños de investigación. Esto ha limitado la capacidad en este campo para la investigación comparada, reduciendo así las oportunidades para entender cómo se atiende a la población LGBTQ en diferentes contextos sociales y sistemas educativos; lo que permitiría a los/las investigadores/as señalar las mejores prácticas actuales y las posibilidades futuras.

La iniciativa internacional de GLSEN se lanzó formalmente en 2011 para avanzar años de diálogo informal, intercambio, y apoyo con organizaciones no-gubernamentales (ONG) de todo el mundo, que estaban preocupadas por la salud, las oportunidades y el bienestar de los/las jóvenes LGBTQ. El propósito de esta iniciativa era ayudar a crear una base de conocimiento global sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ; la violencia basada en orientación sexual, e identidad y expresión de género; y la discriminación en los colegios. En 2013, GLSEN se asoció con Todo Mejora, una ONG domiciliada en Chile, para trabajar con estudiantes LGBTQ en América Latina de una manera más profunda. Con el apoyo de GLSEN, Todo Mejora estableció un centro de operaciones con doce ONG en países latinoamericanos: 100% Diversidad y Derechos (Argentina); ABGLT y Grupo Dignidade (Brasil); Todo Mejora (Chile); Sentiido y Colombia Diversa (Colombia); COJESS, Fundación Arcoiris, El Clóset de Sor Juana e INSPIRA A.C (México); PROMSEX (Perú); y Colectivo Ovejas Negras (Uruguay). Como resultado de esta asociación, cada uno de los siete países llevó a cabo encuestas nacionales con jóvenes LGBTQ sobre sus experiencias en el colegio, y cada uno publicó un informe con sus datos. En el presente informe, usamos los datos combinados de los siete países para examinar indicadores tanto positivos como negativos del clima escolar de los/las estudiantes LGBTQ a lo largo de estos países. Nuestra intención no es clasificar estos países según qué tan buenas o malas son las experiencias educativas de los/las estudiantes LGBTQ. Se trata, más bien, de que este informe cumpla dos objetivos principales: presentar los retos que se comparten a lo largo de estos países para crear colegios más seguros y más inclusivos para los/las estudiantes LGBTQ; y, cuando hay diferencias en el clima escolar, explorar las posibles razones estructurales, culturales, o gubernamentales que pueden contribuir a ellas.

Métodos

Los datos usados en este informe provienen de las encuestas nacionales a estudiantes LGBTQ de secundaria en siete países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, y Uruguay. ONG nacionales lideraron la investigación en cada país, y cada encuesta nacional se basó en el *National School Climate Survey* (Encuesta nacional sobre el ambiente escolar) de GLSEN, modificada por cada ONG para reflejar el sistema educativo y el contexto cultural de su país. Cada encuesta evaluó indicadores negativos del clima escolar, la disponibilidad de recursos de apoyo para estudiantes LGBTQ, y el posible impacto que estos factores tienen en sus experiencias académicas. Las encuestas estuvieron disponibles en línea, y la muestra final incluyó 5.318 estudiantes de los siete países, entre los 13 y los 20 años. La mayoría de participantes se identificaron como gay o lesbianas (66,7%) y contaban con 16 o 17 años, con el 42,9% identificándose como mujer.

Resumen de resultados

Clima escolar hostil

A lo largo de los siete países, los/las colegios son ambientes hostiles para una cantidad preocupante de estudiantes LGBTQ, la mayoría de los cuales rutinariamente escuchan lenguaje anti-LGBTQ y experimentan victimización en el colegio. Como resultado, muchos/as estudiantes LGBTQ no se sienten

seguros/as allí, se ausentan de actividades escolares, o faltan del todo al colegio. Este clima también afecta el bienestar psicológico de los/las estudiantes LGBTQ y su sentido de pertenencia al colegio.

Seguridad en el colegio

- Los/las estudiantes LGBTQ se sintieron inseguros/as con mucha frecuencia por causa de su orientación sexual (entre el 47,4% y el 80,6% de los/las estudiantes), seguida de su expresión de género (32,4% - 62,7%).
- En Colombia, los/las estudiantes LGBTQ tuvieron mayor probabilidad que en los otros seis países de sentirse inseguros/as por la manera como expresaban su género y su identidad de género.
- En los siete países, los/las estudiantes LGBTQ se ausentaron de ciertas zonas escolares por sentirse inseguros/as. Las zonas que más evitaron fueron las marcadas típicamente por el género, incluyendo baños, vestuarios, y la clase de educación física/gimnasia.
- Un cuarto o más de estudiantes LGBTQ de la región (23% - 36,2%) reportó que había faltado al colegio al menos una vez durante el último mes por sentirse inseguros/as.

Comentarios anti-LGBTQ

- En los siete países, tres cuartos o más de los/las estudiantes LGBTQ escucharon regularmente de otros/otras estudiantes comentarios homofóbicos y comentarios negativos sobre sus expresiones de género.
- En Argentina, los/las estudiantes LGBTQ tuvieron mayor probabilidad de reportar que escucharon de estudiantes comentarios homofóbicos y comentarios negativos sobre personas transgénero, mientras que en México y Colombia fue más probable escuchar comentarios negativos de estudiantes sobre su expresión de género.
- La mayoría de estudiantes LGBTQ (entre el 58,2% y el 79,1%) reportó escuchar de docentes u otro personal escolar comentarios homofóbicos. Los/las estudiantes en Colombia y Perú tuvieron la probabilidad más alta de escuchar estos comentarios del personal escolar, mientras que los/las estudiantes en Chile y Uruguay tuvieron la más baja probabilidad.
- En casi todos los siete países, la mayoría de estudiantes LGBTQ (48,5% - 80,4%) reportó escuchar de docentes u otro personal escolar comentarios negativos sobre la expresión de género. Los/las estudiantes en México tuvieron la probabilidad más alta de escuchar estos comentarios, mientras que los/las estudiantes en Uruguay tuvieron la más baja.
- Los/las estudiantes LGBTQ en Argentina y Chile tuvieron la mayor probabilidad de reportar que personal escolar había intervenido cuando otros/otras estudiantes hicieron comentarios homofóbicos, mientras que los/las estudiantes en Brasil y México tuvieron la más baja. Las respuestas estuvieron entre el 46,1% y el 69,4% de estudiantes que reportaron esto a lo largo de los siete países.

Acoso y ataques en el colegio

- La mayoría de estudiantes LGBTQ reportaron haber experimentado acoso verbal (p.ej. haber sido insultados o amenazados) basado en su orientación sexual (entre 48,9% y 74,6%) o en la forma en que expresan su género (58,2% - 70,8%).
- Entre un quinto y dos quintos de estudiantes LGBTQ reportaron acoso físico (p.ej. haber sido empujados con mayor o menor violencia) basado en su orientación sexual (22,1% - 43,0%) o en la forma en que expresan su género (24,5% - 42,5%).

- Casi una décima parte o más de estudiantes LGBTQ reportaron ataques físicos (p.ej. puñetazos, patadas, o heridas con arma) basados en su orientación sexual (8,9% - 16,5%) o en la forma en que expresan su género (10,3% - 15,2%).
- La mitad o menos de estudiantes LGBTQ denunciaron a docentes y personal escolar incidentes de acoso y ataques. Los/las estudiantes que reportaron que las respuestas del personal fueron eficaces varió grandemente entre países: de 28,4% en Brasil a 69,7% en Chile.
- Menos de la mitad de los/las estudiantes LGBTQ (31,6% - 46,1%) denunciaron a un familiar incidentes de acoso y ataques. De la misma manera, menos de la mitad de los/las estudiantes (31,6% - 40,6%) reportaron que el familiar habló regularmente (“siempre” o “casi siempre”) sobre el incidente con el personal escolar.

Efectos del clima escolar hostil

Comparados/as con estudiantes que experimentaron niveles más bajos de victimización basada en su orientación sexual, los/las estudiantes a lo largo de los siete países que experimentaron niveles de victimización más altos:

- Tenían dos veces o más probabilidad de haber faltado al colegio en el pasado;
- Reportaron un menor sentido de pertenencia al colegio; y
- Tenían niveles más bajos de autoestima, y niveles más altos de depresión.

Disponibilidad de recursos y apoyo en los colegios relacionados con LGBTQ

Hay varios recursos clave que pueden ayudar a promover un clima más seguro y experiencias escolares más positivas para los/las estudiantes: personal escolar que apoye a los/las estudiantes LGBTQ, material curricular inclusivo LGBTQ, y políticas escolares para abordar incidentes de acoso y ataques. Por ello, cada país hizo preguntas sobre la disponibilidad de estos recursos y apoyo para estudiantes LGBTQ. Los/las estudiantes LGBTQ que cuentan con recursos y apoyo relacionado con asuntos LGBTQ reportaron mejores experiencias escolares y un mejor bienestar psicológico. Desafortunadamente, demasiados colegios fallan en proveer estos recursos críticos. Más aún, examinamos la utilidad de este apoyo escolar frente a la seguridad escolar, el bienestar de los/las estudiantes, y los resultados educativos (logros y aspiraciones).

Apoyo del personal escolar

Disponibilidad

- La mayoría de estudiantes LGBTQ (77,2% - 94,0%) podía identificar en su colegio al menos un miembro del personal escolar que apoyaba a estudiantes LGBTQ.
- Menos de la mitad de los/las estudiantes (17,4% - 43,9%) podía identificar entre el personal escolar al menos seis miembros que brindaban apoyo.
- Entre el personal escolar, los/las estudiantes LGBTQ se sentían más cómodos/as hablando sobre cuestiones LGBTQ con docentes y profesionales de salud mental ubicados en el colegio, y se sentían muchísimo menos cómodos/as hablando con el/la directora/a de su colegio.

Utilidad

Comparados/as con los/las estudiantes de los siete países sin personal escolar que brindara apoyo, a lo largo de los siete países, los/las estudiantes con mayor cantidad de personal que brindaba apoyo (seis o más) en su colegio:

- Tenían un mayor sentido de pertenencia al colegio; y
- Tenían menos probabilidad de faltar al colegio durante el último mes por razones de seguridad.

Recursos curriculares inclusivos

Disponibilidad

- Menos de la mitad de los/las estudiantes LGBTQ (entre 19,3% y 43,8%) reportaron que sus clases incluían temas LGBTQ de una manera positiva; pero hubo un rango similar en los porcentajes de estudiantes LGBTQ que reportaron que en sus clases había inclusión curricular negativa (13,7% - 41,7%).
- En Perú, a los/las estudiantes LGBTQ se les enseñó con más frecuencia contenido LGBTQ negativo que contenido positivo. En Argentina, Chile, México y Uruguay, era más común la inclusión positiva que la negativa, aunque con baja incidencia.
- Menos de un cuarto de estudiantes LGBTQ de la región (13,3% - 23,1%) tenían libros de texto o lecturas asignadas que incluyeran contenido LGBTQ.

Utilidad

Comparados/as con estudiantes LGBTQ a quienes no se les había enseñado, los/las estudiantes a quienes se les había enseñado información positiva sobre las personas, la historia y los eventos LGBTQ:

- Tenían un mayor sentido de pertenencia al colegio; y
- Tenían menos probabilidad de faltar al colegio por razones de seguridad (en Argentina, Brasil, Chile, México, y Uruguay).

Políticas escolares

Disponibilidad

- La mitad o menos de estudiantes LGBTQ (entre 30,5% y 55,4%) contaba con o sabía de algún tipo de política contra la intimidación o el acoso en su colegio. (N.B. la encuesta de Uruguay no incluyó una pregunta sobre esta política). Muchos menos estudiantes de la región (6,9% - 14,7%) reportaron que estas políticas enumeraban específicamente la orientación sexual o la identidad/expresión de género.
- Los/las estudiantes en Colombia tuvieron la mayor probabilidad de reportar contar con una política contra la intimidación o el acoso, así como de tener una política inclusiva (*i.e.* enumerando tanto la orientación sexual como la identidad/expresión de género).

Utilidad

Comparados/as con estudiantes en colegios sin una política inclusiva contra la intimidación o el acoso, los/las estudiantes en colegios con una política inclusiva:

- Tenían menos probabilidad de escuchar comentarios homofóbicos en el colegio;
- Tenían menos probabilidad de experimentar acoso verbal debido a la orientación sexual (en Brasil, Chile, Colombia, y México);
- Tenían mayor probabilidad de denunciar victimización al personal escolar (en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, y México);
- Mostraban una probabilidad mayor de reportar una intervención regular de docentes y otro personal escolar ante comentarios homofóbicos; y
- Mostraban una probabilidad mayor de reportar que la intervención del personal sobre el acoso/ataques fue eficaz.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de este informe multinacional demuestran claramente que, para estos siete países en América Latina, hay una necesidad urgente de actuar para crear ambientes de aprendizaje seguros y positivos para estudiantes LGBTQ. Los/las estudiantes LGBTQ a lo largo de estos países se sienten comúnmente inseguros/as en el colegio, escuchan comentarios anti- LGBTQ, y experimentan acoso y ataques debido a su orientación sexual o expresión de género. Todavía más, el personal escolar no interviene con frecuencia cuando escucha comentarios anti-LGBTQ, y a menudo también hace comentarios anti-LGBTQ. Más aún, encontramos que la victimización afrontada por muchos/as estudiantes LGBTQ puede conducir a un menor bienestar, colegios menos acogedores, y resultados educativos más negativos. El apoyo positivo a estudiantes LGBTQ –incluyendo personal que brinde apoyo, recursos curriculares inclusivos, y políticas inclusivas contra la intimidación o el acoso– puede mejorar las experiencias académicas para los/las estudiantes LGBTQ. Con tal fin, cada país ha delineado recomendaciones específicas para su propio contexto nacional, y animamos a los/las lectores/as a examinarlas en detalle. Algunas recomendaciones comunes a los siete países incluyen:

- Establecer y aplicar políticas para abordar la discriminación y violencia anti-LGBTQ en los colegios, y desarrollar protocolos nacionales para denunciar y responder a esos incidentes;
- Garantizar que las políticas y prácticas escolares no discriminen contra estudiantes LGBTQ, y que se eliminen las políticas y prácticas discriminatorias existentes;
- Diseñar intervenciones en los colegios para promover una mejor coexistencia escolar, específicamente ante el acoso y la violencia anti-LGBTQ, incluyendo orientación para estudiantes y sus familiares sobre cómo responder eficazmente al acoso y la violencia anti-LGBTQ;
- Proveer educación sexual precisa, relevante y comprehensiva, que no sirva para marginalizar a personas de orientación sexual e identidades de género diversas;
- Formar docentes para que respondan mejor a las necesidades de sus estudiantes LGBTQ, ofreciendo desarrollo profesional a educadores/as en ejercicio y exigiendo que se cubran temas LGBTQ en los programas de formación de pregrado y posgrado para educadores/as;
- Desarrollar campañas de conciencia social y proveer material educativo a las familias en la comunidad escolar para promover un ambiente escolar más inclusivo para todos/as los/las estudiantes, incluyendo estudiantes LGBTQ; y
- Conducir y financiar investigaciones que continúen analizando las experiencias de estudiantes LGBTQ en cada país y evaluando prácticas para mejorar su clima escolar.

Tomadas en conjunto, estas medidas pueden conducirnos hacia un futuro en el que todos/as los/las estudiantes tengan la oportunidad de aprender y destacar en el colegio, sin importar su orientación sexual, identidad o expresión de género.

Conocer más

Este resumen ejecutivo ofrece una visión panorámica del clima escolar para estudiantes LGBTQ en los siete países latinoamericanos. El informe completo ofrece mucho más detalle y análisis profundo para cada uno de los ítems señalados arriba, así como análisis más detallados para cada país, incluyendo:

- Diferencias entre países en climas escolares hostiles y recursos de apoyo para estudiantes LGBTQ;
- Diferencias entre países en cómo la victimización y el lenguaje discriminatorio impactan las experiencias de estudiantes LGBTQ;
- Diferencias en cómo los recursos de apoyo escolar en diferentes países mejoran el clima escolar para estudiantes LGBTQ; y
- Un análisis de varios factores culturales que pueden impactar las experiencias de estudiantes LGBTQ en cada uno de los países.

Introducción

En años recientes, ha aumentado la atención internacional hacia las experiencias de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ¹) en los colegios, y se ha incrementado la preocupación ante la violencia y la discriminación anti-LGBTQ dirigidas a jóvenes como un problema de derechos humanos y una barrera a los objetivos de desarrollo global. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha pedido más investigaciones global sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ, particularmente en países en desarrollo, y ha acogido varias iniciativas, incluyendo la primera consulta internacional en la historia sobre intimidación homofóbica y transfóbica en los colegios, que estuvo acompañada por dos publicaciones relevantes: *Review of Homophobic Bullying in Educational Institution* [Revisión del bullying homofóbico en instituciones educativas] y *Respeustas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*.² La UNESCO definió la intimidación homofóbica y transfóbica como un problema global que viola los derechos de los/las estudiantes LGBTQ e impide su éxito académico. En 2016, la UNESCO publicó *Abiertamente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*, una reseña global documentando tanto la violencia, el acoso y la discriminación que experimentan los/las estudiantes LGBTQ, como las intervenciones educativas disponibles.³ La UNESCO también lanzó un “llamamiento a la acción” en una Reunión Ministerial Internacional sobre violencia y discriminación relacionadas con orientación sexual e identidad/expresión de género, que han suscrito 56 naciones, incluyendo 15 países latinoamericanos.⁴ Más aún, en su reciente informe *Investing in a Research Revolution for LGBTQI Inclusion* [Invertir en una revolución de investigación para la inclusión de LGBTQI], el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirman:

A lo ancho del mundo, las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI) han liderado esfuerzos globales para despertar conciencia sobre su experiencia continuada de discriminación, exclusión y violencia. A pesar de algunos avances que han facilitado la disponibilidad de información, en cada país persiste una brecha importante en la investigación y los datos sobre experiencias LGBTI, bloqueando

*el progreso hacia la inclusión y la realización de los derechos humanos para todos/as. (p. 2)*⁵

A pesar de este llamamiento internacional a la investigación, muchos de los datos existentes sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ provienen de Estados Unidos⁶, ofreciendo poca oportunidad para investigación comparada en este campo.⁷ Esta escasez de investigación comparada también es resultado del uso que hacen los/las investigadores/as de diferentes diseños o instrumentos de investigación. La investigación comparada sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ ampliaría el desarrollo de estudios y prácticas. Investigación comparada reciente de Estados Unidos e Israel, por ejemplo, ha arrojado una primera luz sobre la manera en que se parecen las experiencias de estudiantes LGBTQ en los contextos de diferentes países, ilustra algunas diferencias clave tanto en la prevalencia de comportamientos anti-LGBTQ en el colegio como en la manera en que ellos afectan a los/las estudiantes LGBTQ, y también ilustra la necesidad de más investigación comparada.⁸ Se necesita investigación comparada en las experiencias de estudiantes LGBTQ en el colegio para entender cómo se atiende a la población estudiantil LGBTQ en contextos sociales y sistemas educativos diferentes, y, a su vez, para señalar las buenas prácticas actuales y las posibilidades futuras.⁹

La iniciativa internacional de GLSEN se lanzó formalmente en 2011 para avanzar años de diálogo informal, intercambio, y apoyo con organizaciones no-gubernamentales (ONG) de todo el mundo, que estaban preocupadas por la salud, las oportunidades y el bienestar de los/las jóvenes LGBTQ. El propósito de esta iniciativa era ayudar a crear una base de conocimiento global sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ; la violencia basada en orientación sexual, e identidad y expresión de género; y la discriminación en los colegios. En 2013, GLSEN se asoció con Todo Mejora, una ONG domiciliada en Chile, para trabajar con mayor profundidad sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ en América Latina. Con el apoyo de GLSEN, Todo Mejora estableció un centro de operaciones con doce ONG en países latinoamericanos: 100% Diversidad y Derechos (Argentina); ABGLT y Grupo Dignidade (Brasil); Todo Mejora (Chile); Sentiido y Colombia Diversa (Colombia); COJESS, Fundación Arcoiris, El Clóset de Sor Juana e INSPIRA A.C (México);

PROMSEX (Perú); y Colectivo Ovejas Negras (Uruguay). Esta iniciativa responde, en parte, al llamamiento de organizaciones internacionales (p.ej. el PNUD, la UNESCO y el Banco Mundial) para identificar prácticas basadas en evidencia que mejoren la vida de los/las estudiantes en colegios de primaria y secundaria alrededor del mundo, en los niveles regional, nacional, e internacional.

Contextos nacionales de los países latinoamericanos en el estudio

Los países latinoamericanos en esta iniciativa han mejorado la protección y el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTQ (véase Apéndice). El matrimonio igualitario existe en Argentina, Brasil, Colombia, y Uruguay, y en algunos estados mexicanos; Brasil, Chile, Colombia, México, y Perú tienen leyes antidiscriminación que incluyen garantías a la orientación sexual, identidad de género o expresión de género; y Argentina, Brasil, Colombia, y Uruguay reconocen la identidad de género de tal forma que permiten cambiar legalmente el propio género en los documentos gubernamentales.¹⁰ Sin embargo, en la región hay una preocupación creciente a propósito de circunstancias actuales que pueden minar los derechos LGBTQ, así como conducir a una escalada de crímenes de odio cuyo objetivo sean personas LGBTQ, incluyendo discursos religiosos de odio e iniciativas institucionales. El IPPDH (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos de Mercosur, un cuerpo intergubernamental creado en 2009 que trabaja para apoyar la coordinación regional de políticas de derechos humanos a lo largo de varios países latinoamericanos), sostiene que las naciones necesitan abordar las inequidades en derechos fundamentales, incluyendo la educación de la población lesbiana, gay, bisexual, transgénero, e intersexual.¹¹ La Comisión Interamericana de Derechos Humanos también ha expresado preocupación sobre “los altos niveles de violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI), o aquellas percibidas como tales en las Américas y la falta de una respuesta eficiente por parte de los Estados”, y sobre el hecho que la violencia contra la juventud LGBTQ es muy común en los colegios.¹² Las ONG en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, y Uruguay trabajan para proteger y promover los derechos de las personas LGBTQ, especialmente de estudiantes LGBTQ. Muchos de los países a

continuación han abogado por políticas escolares y prácticas que provean educación en diversidad sexual y de género, pero enfrentan oposición sustancial tanto del gobierno como de grupos religiosos, que algunas veces hacen parte de los propios gobiernos. Estos obstáculos específicos en cada uno de los países abordados en nuestro estudio incluyen:

Argentina

Aunque hay reconocimiento legal para el matrimonio de mismo sexo y la identidad de género, Argentina no cuenta con protección legal de personas LGBTQ contra la discriminación. Más aún, recientemente se ha reducido la financiación nacional de programas que abordan la discriminación basada en género, orientación sexual, e identidad/expresión de género. Además, no se tiene protección legal para la orientación sexual y la identidad de género en los sistemas de educación y salud.

Brasil

En los niveles nacional, estatal, y municipal de la rama legislativa ha aumentado la representación de líderes religiosos ultraconservadores e instituciones dedicadas a promover “valores tradicionales”. En términos de educación, Brasil tiene un plan nacional de educación a diez años, aprobado por ley y replicado con pocas alteraciones en las legislaciones estatales y municipales. La mayoría de estos planes fueron promulgados en 2014 y 2015. Sin embargo, durante el período en el que las leyes fueron redactadas y aprobadas, se dieron calurosos debates sobre la falsa “ideología de género” y el respeto por la diversidad sexual en los colegios. La mención específica a la promoción de la igualdad de género y el respeto por la diversidad sexual se eliminó de la redacción del proyecto de ley nacional y de la mayoría de las leyes subnacionales. Varias municipalidades fueron tan lejos como llegar a prohibir específicamente a los/las docentes hablar de igualdad de género y respeto a la diversidad sexual, e incluir estos temas en cualquier material educativo. Debido a esta situación de intolerancia, el clima en la mayoría de los colegios no es particularmente favorable para avanzar asuntos LGBTQI. Más aún, en 2017, un juez federal decidió que los/las psicólogos/as podían llevar a cabo “terapias de conversión”, una ampliamente desacreditada práctica para cambiar la orientación sexual de una persona.¹³

Recientemente ha habido acciones positivas por parte del gobierno, relacionadas específicamente con personas transgénero. En 2018, el Ministerio de Educación emitió una ordenanza que permite a estudiantes transgénero, ya sean mayores o menores de edad, usar el nombre que prefieran (en lugar de su nombre legal) en el colegio y en todos los registros escolares; y la Corte Suprema decidió que las personas transgénero ya no requieren informes médicos, someterse a una cirugía de confirmación de género, y adelantar procedimientos legales para cambiar su nombre y género en todos los registros oficiales.

Chile

En 2017, el Ministerio de Educación lanzó una guía de recomendaciones para la incorporación de estudiantes LGBTQ. Ese mismo año, el Ministerio de Educación emitió un par de ordenanzas ministeriales llamadas: *Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación*¹⁴ y *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*.¹⁵ En ambas iniciativas se ofrecen inéditas instrucciones y lineamientos sobre medidas como: permitir a estudiantes trans a usar su nombre, incluso si era diferente al nombre legal; el derecho a usar uniformes acordes con su identidad de género; y facilitar a estudiantes transgénero el uso de los baños y las instalaciones acordes con su identidad de género. En noviembre de 2018 se promulgó la Ley de Identidad de Género, que entrará en vigencia al terminar 2019. Dicha ley permite el reconocimiento legal de las personas transgénero, incluyendo la opción de que adolescentes entre 14 y 17 años acompañados por alguno de sus progenitores realicen el cambio de su nombre y sexo registral. Sin embargo, durante 2016, se elevaron 11.503 quejas ante la Superintendencia de Educación, una institución pública autónoma a cargo de regular y auditar varios procedimientos escolares. El 44,0% de estas quejas estuvo relacionado con discriminación y abuso en el colegio; y muchos de estos, a su vez, estuvieron relacionados con orientación sexual o expresión de género.¹⁶ Aún falta una política pública que permita implementar prácticas que disminuyan la violencia escolar por razones relacionadas con orientación sexual, e identidad y expresión de género.

Colombia

En 2016 hubo oposición política y religiosa a la ley que permitió adoptar hijos/as a parejas del mismo sexo y a personas solteras, oposición que finalmente fracasó. En 2014, el suicidio de Sergio Urrego, estudiante de secundaria, vinculado al acoso y la discriminación en su colegio, condujo a una demanda histórica que ordenó a todos los colegios revisar sus manuales de convivencia para garantizar que no discriminaran contra estudiantes LGBTQ y para promover ambientes libres de discriminación.¹⁷ En consecuencia, por orden de la Corte Constitucional, en 2016 el Ministerio de Educación Nacional, junto con dos agencias de las Naciones Unidas, había preparado un manual sobre diversidad sexual y de género para educadores/as: *Ambientes escolares libres de discriminación*.¹⁸ Ese mismo año, la derrota del referendo que buscaba validar el histórico acuerdo de paz con las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) fracasó por la influencia de grupos cristianos y conservadores que no estaban de acuerdo con la incorporación del género en el acuerdo, pues en estos reconocía explícitamente a las personas LGBTQ como víctimas de formas específicas de violencia sexual y de género en el contexto del conflicto armado.

México

Aunque ha habido progreso en el marco legal que reconoce los derechos LGBT, este no ha sido igual a lo largo del país, dada la habilidad de los estados para desarrollar sus propias políticas y regulaciones. Gracias a los esfuerzos de la Corte Suprema, ahora la adopción es posible a nivel nacional para cualquier familia, sin importar su composición. No obstante, los derechos de los/las niños/as en los colegios no están siendo promovidos ni protegidos completamente. A nivel federal, varios ministerios de gobierno¹⁹ y otras instituciones²⁰ han incluido derechos LGBTQ en sus plataformas²¹, pero la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido una de las pocas en las que no se ha hecho ningún avance. La educación de la sexualidad en los colegios continúa limitada y la inclusión de contenido relacionado con LGBT es casi inexistente.²² Aunque ha habido campañas contra la intimidación, no hay reconocimiento oficial de la violencia escolar motivada por orientación sexual o identidad de género. Varias organizaciones²³ han presionado por años para alcanzar el reconocimiento oficial de la

intimidación homofóbica como un problema, con poco o ningún éxito. La amenaza de una creciente fuerza conservadora es similar a la de otros países de Latinoamérica, y ha dificultado el trabajo en asuntos de género y sexualidad en los colegios.

Perú

Se han desarrollado talleres para estudiantes, docentes, y padres/madres en diferentes partes del país, como Lima, Ayacucho, Ucayali, y Loreto. Sin embargo, hubo una campaña muy intensa por parte de un grupo ciudadano, Con Mis Hijos No Te Metas, para eliminar el enfoque de género del Currículo Nacional de la Educación Básica, lo que llegó a los tribunales, resultando en la supresión de este contenido. En reacción a esta controversia, PROMSEX desarrolló su campaña #EducaciónConIgualdad, que llevó a muchos miembros de la rama ejecutiva a expresar su apoyo a esta importante política educativa que buscaba la prevención de la violencia contra niños/as, adolescentes y personas LGBTQI. No obstante, grupos de oposición llevaron esto nuevamente ante los tribunales, y la decisión aún está por darse.

Uruguay

Recientemente, ha habido oposición de grupos políticos, religiosos, y grupos familiares conservadores contra la educación sexual en general, y la educación en diversidad sexual en particular. Desde 2014, se presentaron dos guías didácticas para trabajar en asuntos de educación sexual y diversidad en el espacio educativo, alentando controversias y reacciones de sectores gubernamentales y religiosos. Ese mismo año, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en colaboración con Colectivo Ovejas Negras, Inmujeres y ANEP, presentó la *Educación y Diversidad Sexual: Guía Didáctica*, pero suspendió su distribución al considerar que algunos contenidos no eran relevantes. En 2017, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) lanzó su propuesta educativa para abordar la educación sexual en la educación

inicial y primaria, renovando la controversia y la crítica sobre estos temas. La oposición política criticó públicamente la guía, asegurando que pretendía imponer una ideología de género que “desnaturalizaría” y “deconstruiría” los modelos y roles de género, y resultaría en discriminación contra los/las heterosexuales. Opositores religiosos desde las iglesias evangélica y católica también fueron críticos contra la educación en diversidad y derechos humanos, haciendo declaraciones similares sobre “la ideología de género”.²⁴ Además, en noviembre de 2017, la organización cívica uruguaya Con Mis Hijos No Te Metas, apoyada por el movimiento A Mis Hijos No Los Tocan – Uruguay, organizó una protesta nacional clamando rechazar los estándares educativos, sosteniendo que “la ideología de género” viola los derechos de los/las padres/madres.

Mientras que la red de países en esta iniciativa tiene sus retos y oportunidades singulares, también comparten obstáculos y recomendaciones sobre cómo los países individuales, y tal vez la región, pueden garantizar de la mejor manera que los/las jóvenes LGBTQ pueda prosperar en ambientes educativos más seguros, permitiéndoles ejercitar plenamente su derecho a la educación. En sus propios países, y también en la región, estas organizaciones trabajan para proteger y promover los derechos de las personas LGBTQ, y desde hace mucho han sido fuentes de información sobre las experiencias de esta población. Las ONG en estos países han trabajado específicamente para despenalizar el ser LGBTQ, prevenir la discriminación basada en orientación sexual e identidad/expresión de género, y fomentar derechos sociales y económicos como el matrimonio y la protección laboral. Esta iniciativa fue la primera en que en la mayoría de estos países se realizaron encuestas nacionales sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ, ofreciendo la tan necesitada evidencia para abogar por esta población y prevenir la discriminación y la violencia basada en orientación sexual, e identidad y expresión de género en los colegios.

Métodos y muestra

Los datos usados en este informe provienen de las encuestas nacionales a estudiantes LGBTQ de secundaria en siete países latinoamericanos: Argentina (AR), Brasil (BR), Chile (CH), Colombia (CO), México (MX), Perú (PE), y Uruguay (UR). En cada país, la investigación fue liderada por ONG nacionales cuya misión está relacionada con derechos humanos LGBTQ en general, o específicamente con las experiencias de jóvenes LGBTQ: 100% Diversidad y Derechos (AR), ABGLT y Grupo Dignidade (BR), Todo Mejora (CH), Sentiido y Colombia Diversa (CO), COJESS (MX), PROMSEX (PE), y Colectivo Ovejas Negras (UR). La investigación fue parte de un esfuerzo regional liderado por Todo Mejora y GLSEN, para expandir la base de conocimiento sobre temas LGBTQ en la educación de América Latina.

En cada encuesta nacional, los/las participantes completaron un formulario en línea sobre sus experiencias en el colegio hasta el final del año escolar anterior. En la mayoría de países, los datos se recogieron entre diciembre 2015 y marzo 2016. Ya que México usa un calendario académico diferente, sus datos se recogieron entre junio y septiembre de 2016.²⁵ Cada encuesta nacional se basó en el *National School Climate Survey* (Encuesta nacional sobre el ambiente escolar) de GLSEN, elaborado cada dos años en Estados Unidos desde 1999²⁶, pero modificado por cada ONG para reflejar el sistema educativo y el contexto cultural de su país. Todas las encuestas evaluaron la frecuencia de escuchar comentarios discriminatorios, y de acoso o ataques; y el alcance de la sensación de seguridad y comodidad en el colegio de estudiantes LGBTQ. Las encuestas también evaluaron las experiencias académicas de los/las estudiantes, sus actitudes hacia el colegio, su participación en actividades relacionadas con este, y la disponibilidad de recursos escolares de apoyo. En cada país, los/las jóvenes eran elegibles para participar en la encuesta si tenían al menos 13 años (14 en Perú)²⁷, habían estudiado en un colegio de secundaria en su respectivo país durante el año académico 2015 o 2015/2016, y se identificaban como lesbiana, gay, bisexual, o con una orientación sexual distinta a la heterosexual (p.ej. *queer*, indeciso/a) o se describían como

transgénero o teniendo una identidad de género distinta a cisgénero (“cisgénero” describe a una persona cuya identidad de género coincide con el sexo que se le asignó al nacer). Los resultados nacionales de la encuesta de cada país están disponibles en la ONG respectiva (en portugués para el informe de Brasil, y en español para todos los demás países).²⁸

En cada país, la encuesta estuvo disponible en línea y fue dada a conocer a través del sitio web de la ONG, sus redes sociales, listas de correo electrónico, y socios organizacionales. Cada ONG también publicitó la encuesta a usuarios/as de Facebook que vivieran en su país; que les gustara la página de la ONG, o que estuvieran interesados/as en temas LGBTQ (p.ej. Orgullo Gay, matrimonio igualitario); que tuvieran entre 13 (14 para Perú) y 18 años; y que indicaran en su perfil que podrían identificarse como LGBTQ, incluyendo: hombre interesado en hombres, hombre interesado en hombres y mujeres, mujer interesada en mujeres, y mujer interesada en mujeres y hombres.

La muestra final incluyó 5.318 estudiantes de los siete países, entre los 13 y los 20 años. La Tabla 1.1. presenta su demografía y las características de los colegios. La mayoría de participantes se identificaron como gay o lesbianas (66,7%) y contaban con 16 o 17 años, con el 42,9% identificándose como mujer.

En este informe, examinamos los indicadores del clima escolar para estudiantes LGBTQ a lo largo de siete países latinoamericanos, incluyendo tanto sus experiencias negativas como el apoyo positivo de los colegios. Nuestra intención no es clasificar estos países según qué tan buenas o malas son las experiencias educativas de los/las estudiantes LGBTQ. Se trata, más bien, de que este informe cumpla dos objetivos principales: presentar los retos que se comparten a lo largo de estos países para crear colegios más seguros y más inclusivos para estudiantes LGBTQ; y, cuando haya diferencias en el clima escolar, explorar las posibles razones estructurales, culturales, o gubernamentales que pueden contribuir a ellas.

Tabla 1.1. Características demográficas de los/las participantes en los siete países latinoamericanos
(Total N = 5318*)

País (n = 5318)		Edad (n = 5313)	
Argentina	14,7%	13	2,8%
Brasil	19,1%	14	7,7%
Chile	8,0%	15	15,6%
Colombia	10,9%	16	22,8%
México	33,3%	17	29,0%
Perú	6,0%	18	17,0%
Uruguay	8,0%	19 o más	5,7%
		Media = 16,4 años	
Orientación sexual (n = 5308)		Tipo de colegio (n = 5292)	
Gay o lesbiana	66,7%	Público	68,1%
Bisexual o pansexual	28,0%	Privado, religioso	15,5%
Otra (p.ej., queer o indeciso/a)	5,3%	Privado, no-religioso	15,4%
		Otro (p.ej., público, pero administrado por un ente privado)	1,0%
Género (n = 5258)		Ubicación del colegio (n = 4978)	
Mujer cisgénero	42,9%	Urbano	79,6%
Hombre cisgénero	39,3%	Suburbano	15,8%
Transgénero	6,4%	Pueblo pequeño, villa, o rural	4,5%
Otro (p.ej., género no binario)	11,4%		

*Los tamaños de muestra ("n") para las variables demográficas difieren porque se permitió omitir preguntas a los/las encuestados/as, lo que resultó en alguna falta de datos.

**Primera parte:
experiencias de
clima escolar
hostil para
estudiantes
LGBTQ**

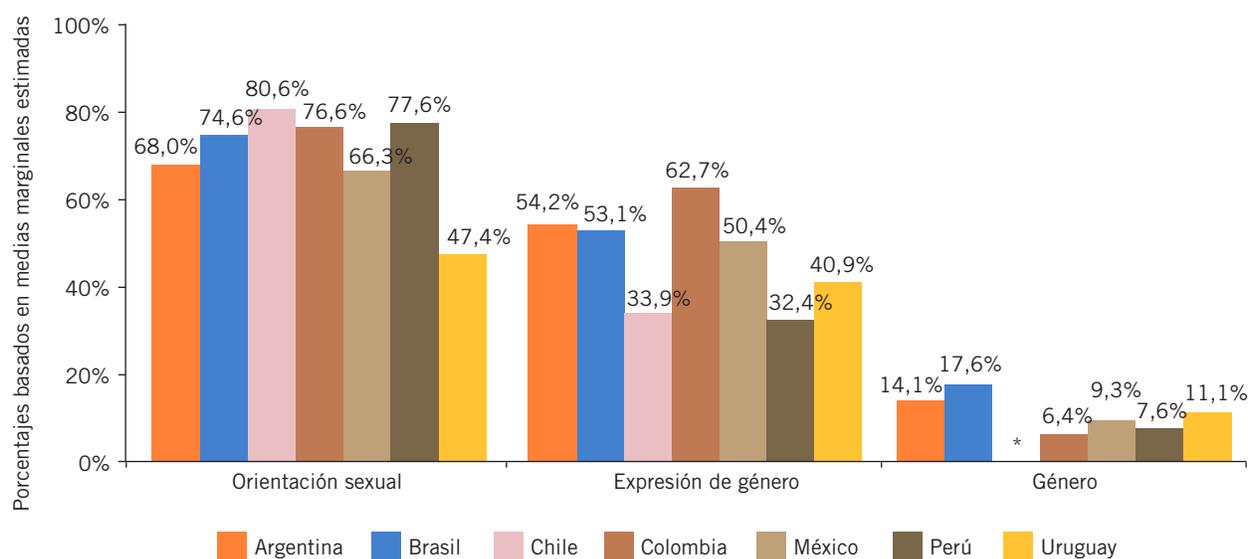
Seguridad escolar

Para los/las jóvenes LGBTQ, el colegio puede ser un lugar inseguro por varias razones. En las siete encuestas se preguntó a los/las estudiantes si alguna vez durante el año anterior se habían sentido inseguros/as en el colegio por causa de un rasgo personal, incluyendo: orientación sexual, género, expresión de género (es decir, qué tan tradicionalmente “masculino” o “femenino” es su aspecto o comportamiento). Como se muestra en la Figura 1.1., a lo largo de todos los países los/las estudiantes LGBTQ se sintieron inseguros/as en el colegio debido a su orientación sexual con mayor frecuencia, seguida de su expresión de género. En cuanto a la *orientación sexual*, dos tercios o más de los/las estudiantes LGBTQ de cada país se sintieron inseguros/as, con la excepción de Uruguay.²⁹ En cuanto a la *expresión de género*, el porcentaje de estudiantes que se sentían inseguros/as estaba entre un tercio en Chile, Perú, y Uruguay; y más de la mitad en Argentina, Brasil, Colombia, y México.³⁰ Los/las estudiantes LGBTQ en los siete países tenían una menor probabilidad de reportar sentirse inseguros/as por su *género*, pero a lo largo de la mayoría de países, una décima parte o más se sintieron inseguros/as por esta razón.³¹ Los/las estudiantes LGBTQ en Colombia mostraron mayor probabilidad de sentirse inseguros por cómo expresaban su género y su identidad de género, comparados/as con estudiantes LGBTQ de los otros seis países.

Cuando los/las estudiantes sienten inseguridad o incomodidad en su colegio, es posible que eviten zonas o actividades particulares donde se sientan menos acogidos/as, o pueden optar por ausentarse. Por tanto, un clima escolar hostil puede incidir en la capacidad de un/a estudiante LGBTQ de participar e involucrarse plenamente en la comunidad escolar. En cada una de las siete encuestas se preguntó a los/las estudiantes LGBTQ si existían zonas del colegio que evitaran específicamente porque se sentían inseguros/as o incómodos/as. Como se muestra en la Figura 1.2., la mayoría evitó zonas porque se sentía inseguro/a. Los/las estudiantes LGBTQ en Colombia y México mostraron menor probabilidad de hacerlo, en comparación con sus pares en los otros cinco países.³² Cada encuesta nacional preguntó por zonas específicas que los/las estudiantes evitaran y, a lo largo de todos los países, los/las estudiantes LGBTQ evitaron con mayor asiduidad zonas segregadas por género como baños, vestuarios, y la clase de educación física/gimnasia.

Sentirse inseguro/a también puede afectar negativamente la capacidad de los/las estudiantes de tener éxito académico, particularmente si la consecuencia es no asistir al colegio o a las clases. Todas las encuestas nacionales preguntaron si el/la estudiante había faltado a clase durante el último mes porque sentía inseguridad. Como se muestra en la Figura 1.3., entre una quinta y una tercera parte de estudiantes LGBTQ respondieron haber

Figura 1.1. Sentirse inseguro/a en el colegio



*El país no incluyó esta pregunta.

faltado a clase al menos un día durante el último mes. Faltar a clase por razones de seguridad fue

menos común para los/as estudiantes LGBTQ de Colombia y México.³³

Figura 1.2. Evitar zonas escolares

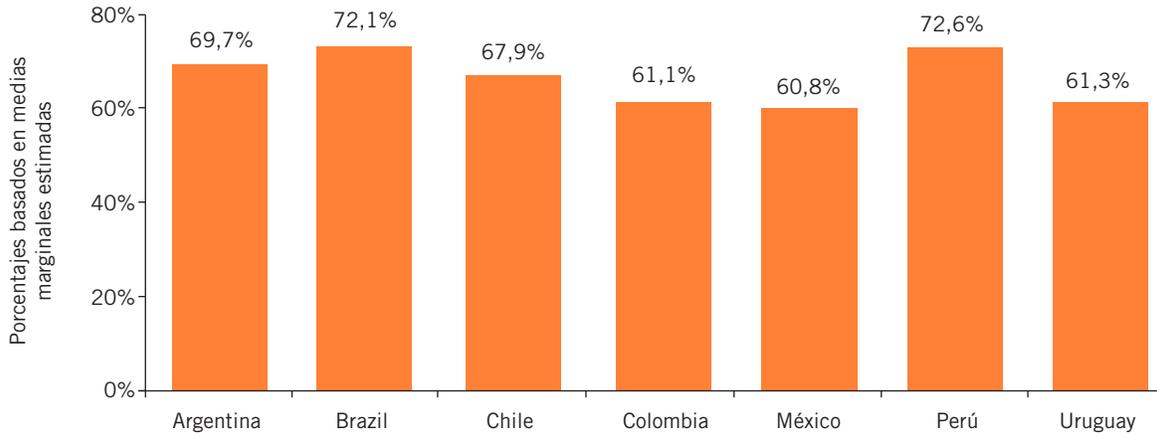
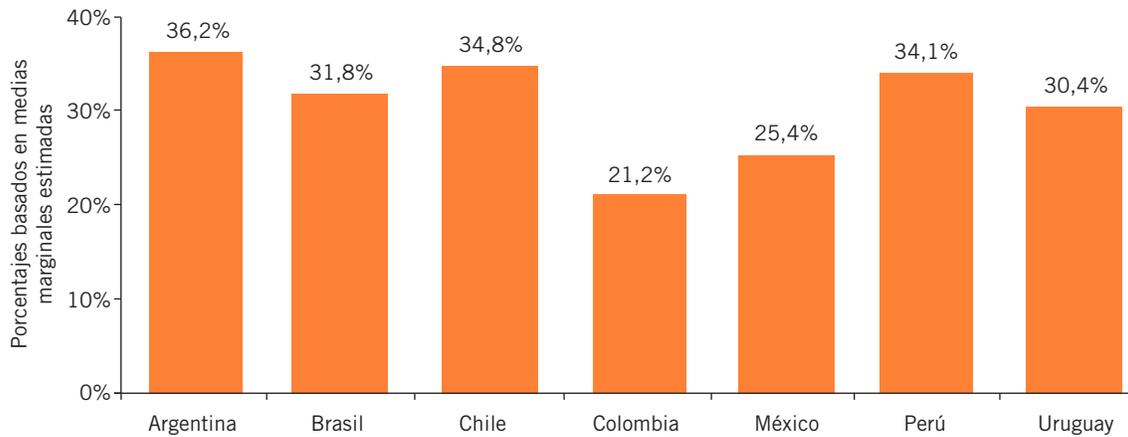


Figura 1.3. Faltar a clase por sentirse inseguro/a
(porcentaje que reportó haber faltado a clase al menos un día durante el mes pasado)



Exposición a lenguaje discriminatorio

El lenguaje homofóbico o discriminatorio puede crear un ambiente escolar hostil para todos/as los/las estudiantes de una u otra forma. En los siete países se preguntó a estudiantes LGBTQ sobre sus experiencias con respecto a comentarios anti-LGBTQ, tanto de estudiantes como del personal educativo: comentarios homofóbicos, comentarios negativos sobre la expresión de género, y comentarios negativos sobre personas transgénero.

Estudiantes

Como lo muestra la Figura 1.4., los comentarios homofóbicos y comentarios sobre la expresión de género por parte de otros/otras estudiantes fueron generalizados en los siete países latinoamericanos, con tres cuartos o más de estudiantes informando que en el año académico anterior escucharon estos comentarios algunas veces, a menudo o con frecuencia. A lo largo de todos estos países, los/las estudiantes en Argentina mostraron mayor probabilidad de escuchar comentarios *homofóbicos* y comentarios *negativos sobre personas transgénero* que los/las estudiantes en los otros países; y los/las estudiantes en México y Colombia mostraron mayor probabilidad de escuchar comentarios negativos sobre la *expresión de género*.³⁴ (Nota: la encuesta de México no preguntó sobre comentarios transgénero en el colegio).

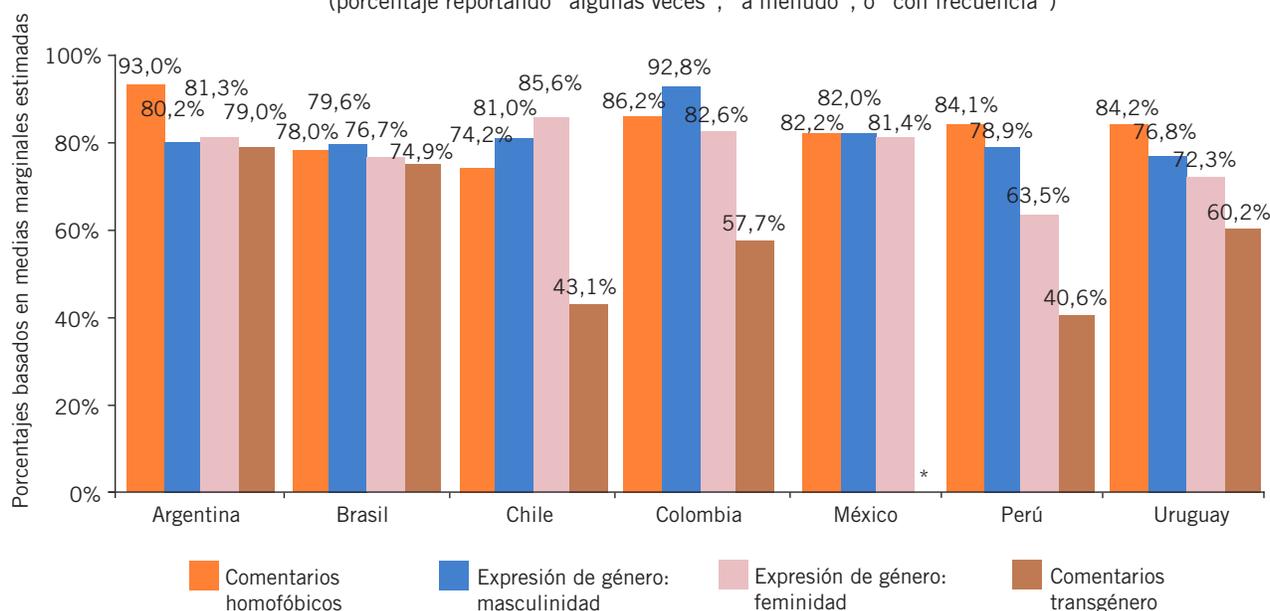
Personal escolar

A lo largo de los países los/las estudiantes reportaron escuchar usualmente comentarios homofóbicos y comentarios negativos sobre expresiones de género por parte de docentes y otro/ otra personal escolar. Como se muestra en la Figura 1.5., con la excepción de Uruguay, casi el 80% de estudiantes en todos los demás países afirmaron escuchar comentarios *negativos sobre la expresión de género* por parte del profesorado, y más del 60% alguna vez escuchó comentarios *homofóbicos*. Respecto a los comentarios *homofóbicos*, los/las estudiantes en Colombia y Perú mostraron mayor probabilidad de escuchar estos comentarios por parte del personal escolar, comparados/as con los demás países; y estudiantes en Chile y Uruguay tuvieron la menor probabilidad de escuchar estos comentarios por parte del personal escolar.³⁵ Respecto a los comentarios negativos sobre la *expresión de género*, los/las estudiantes en México mostraron la mayor probabilidad de escuchar estos comentarios por parte del personal, y Uruguay tuvo, nuevamente, la menor probabilidad.³⁶

Intervención del personal escolar

Podría esperarse que los/las docentes y el personal escolar interviniera cuando se usa lenguaje discriminatorio en su presencia. Como se muestra en la Figura 1.6., a lo largo de los

Figura 1.4. Frecuencia de escuchar el año pasado comentarios anti-LGBTQ en el colegio
(porcentaje reportando “algunas veces”, “a menudo”, o “con frecuencia”)

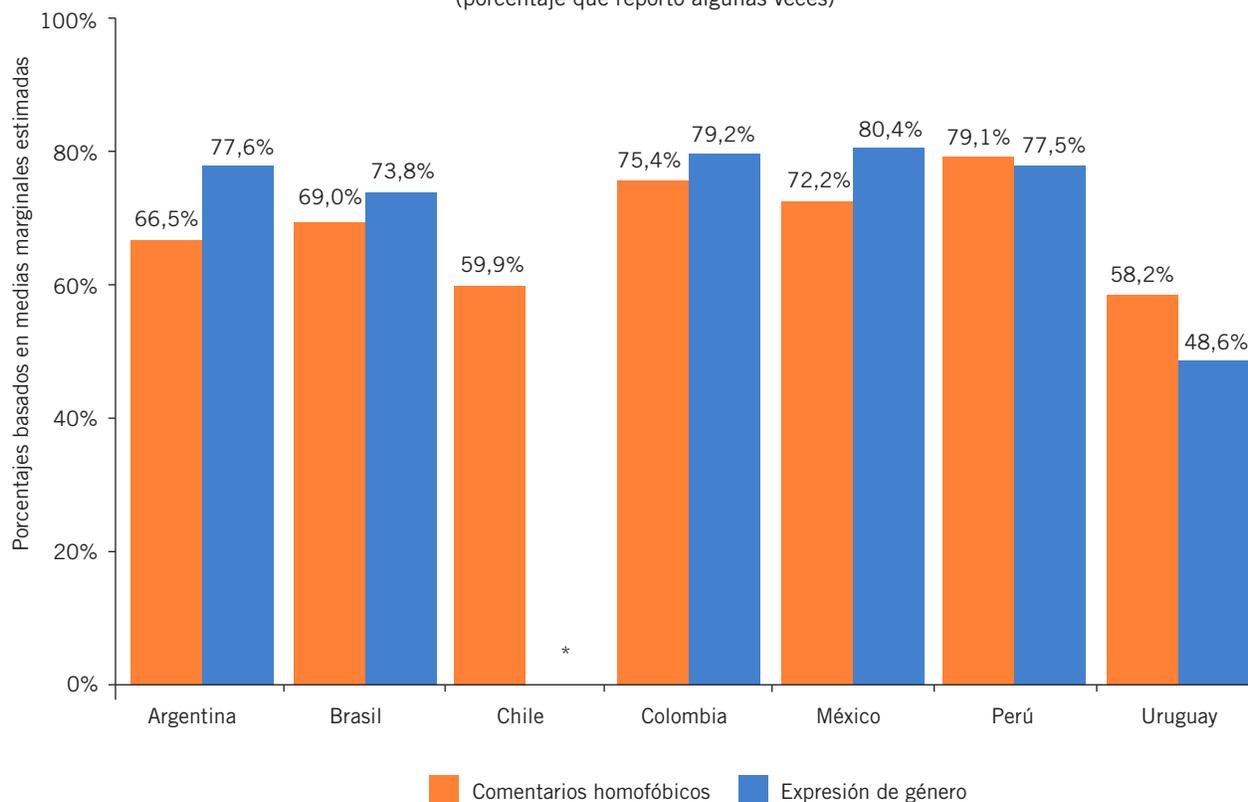


*El país no incluyó esta pregunta.

siete países latinoamericanos el porcentaje de estudiantes LGBTQ que reportó altas frecuencias de intervención por parte del personal escolar ante comentarios homofóbicos, varía entre cerca de la mitad a dos tercios de los/las estudiantes. Los/

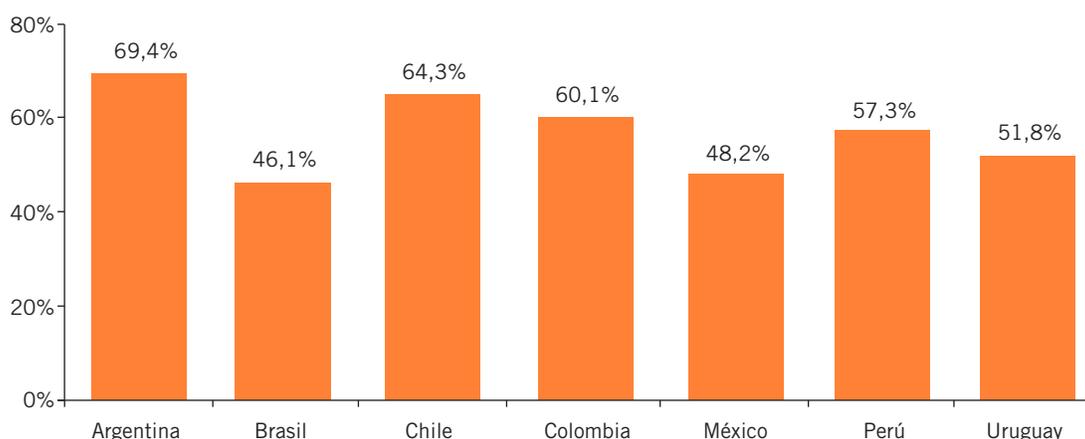
las estudiantes en Argentina y Chile mostraron mayor probabilidad de reportar la intervención ante comentarios homofóbicos que en los demás países, y Brasil y México tuvieron menos probabilidad que todos los demás.³⁷

Figura 1.5. Porcentaje de estudiantes que escuchan comentarios anti-LGBTQ por parte de docentes o personal escolar
(porcentaje que reportó algunas veces)



*El país no incluyó esta pregunta.

Figura 1.6. Intervención docente ante comentarios homofóbicos
(porcentaje que reportó una tasa de intervención superior al promedio)



Experiencias de acoso y ataques en el colegio

Escuchar comentarios anti-LGBTQ en el colegio puede contribuir a sentirse inseguro/a allí y a crear un ambiente negativo para el aprendizaje. Sin embargo, experiencias directas con acoso y ataques pueden tener consecuencias todavía más graves en la vida de estos/estas estudiantes. En cada uno de los siete países se preguntó a los/las participantes con qué frecuencia, durante el último año (“nunca”, “raras veces”, “a veces”, “a menudo”, o “regularmente”), habían sido acosados verbal o físicamente, o agredidos físicamente en el colegio por una característica personal, incluyendo la orientación sexual y la expresión de género (p.ej. no actuar de manera suficientemente “masculina” o “femenina”).³⁸

Respecto a la victimización basada en *orientación sexual*, como muestra la Figura 1.7.³⁹:

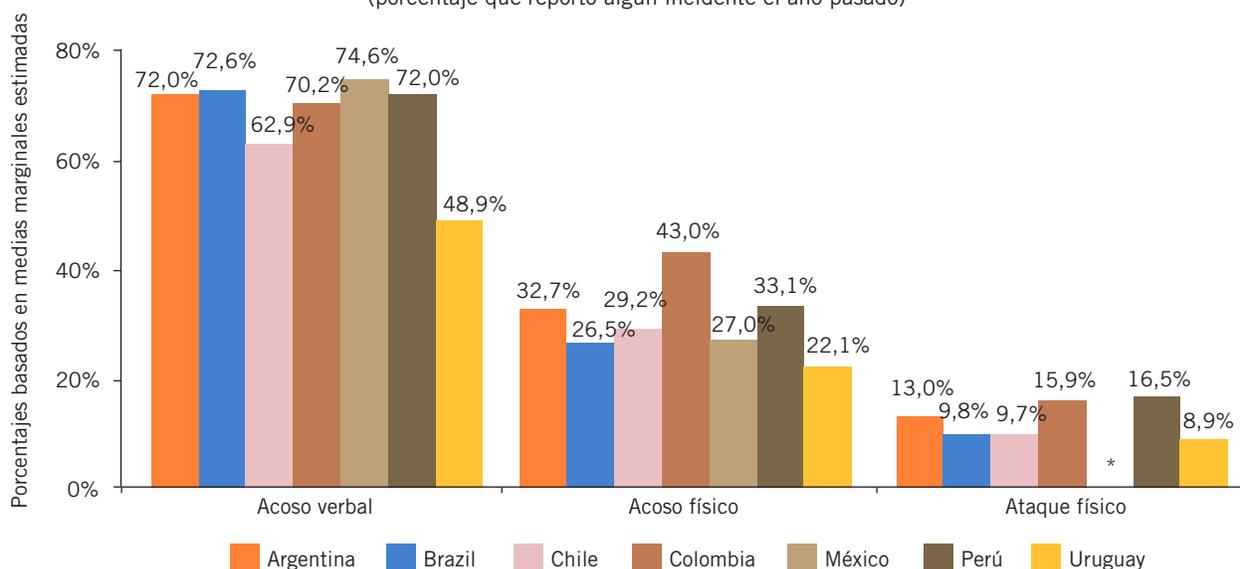
- En los siete países, la mayoría de estudiantes LGBTQ (entre la mitad y tres cuartos) reportaron haber experimentado acoso verbal (p.ej. insultos o amenazas) en el colegio. Los/las estudiantes en Chile y Uruguay mostraron en promedio frecuencias significativamente más bajas que todos/todas los/las demás en todos los otros países; y los/las estudiantes en Argentina y Brasil tuvieron frecuencias más altas que la mayoría de otros países.⁴⁰

- Entre una y dos quintas partes de estudiantes LGBTQ reportaron acoso físico (p.ej. empujones con menor o mayor violencia). Los/las estudiantes en Colombia tuvieron una frecuencia significativamente más alta, en promedio, que los/las de otros países.⁴¹
- Casi una décima parte o más de estudiantes LGBTQ reportaron ataques físicos (p.ej. puñetazos, patadas, heridas con arma) en el colegio el año pasado. Los/las estudiantes en Argentina, Colombia, y Perú reportaron frecuencias significativamente más altas comparados/as con estudiantes en Brasil y Chile.⁴²

Respecto a la victimización basada en la *expresión de género*, como muestra la Figura 1.8.⁴³:

- Más de dos tercios de estudiantes LGBTQ en los siete países reportaron haber experimentado acoso verbal (p.ej. insultos o amenazas) porque no expresaban su género de forma suficientemente “femenina” o “masculina”, según los ideales estereotípicos de género en el colegio. Los/las estudiantes en Chile y Perú reportaron frecuencias significativamente más bajas, en promedio, que todos/todas los/las demás en los otros países.⁴⁴

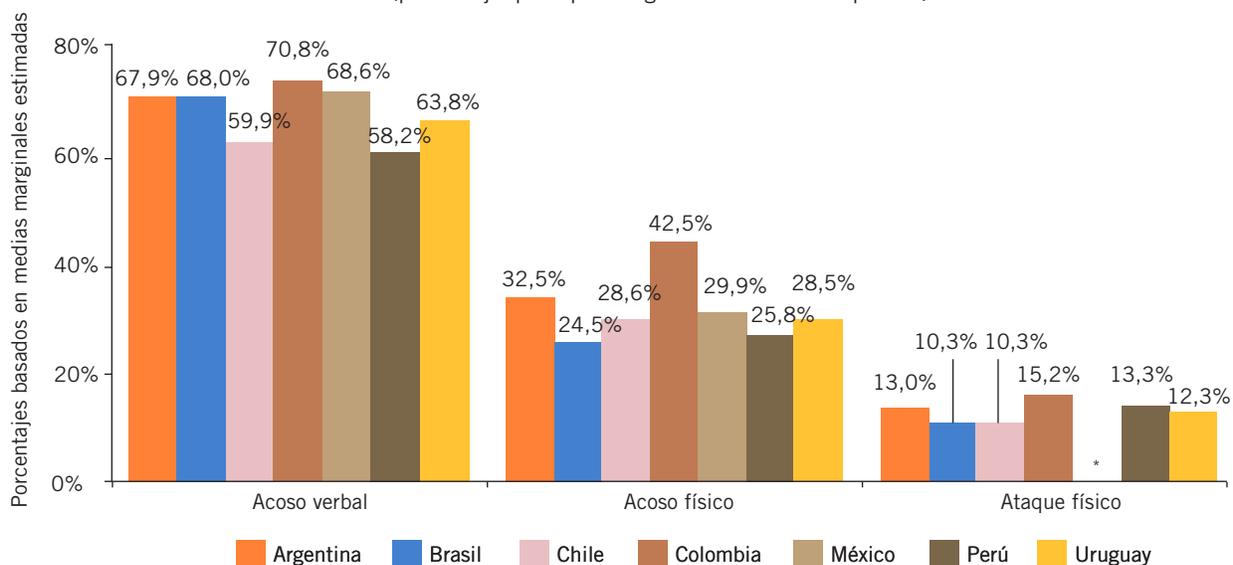
Figura 1.7. Acoso y ataques basados en orientación sexual
(porcentaje que reportó algún incidente el año pasado)



*El país no incluyó esta pregunta.

- Entre un quinto y un cuarto de estudiantes LGBTQ reportó acoso físico (p.ej. empujones con menor o mayor violencia). Los/las estudiantes en Colombia y Argentina reportaron una frecuencia significativamente más alta, en promedio, que los/las estudiantes en la mayoría de los demás países.⁴⁵
- Casi un décimo o más de estudiantes LGBTQ reportó ataques físicos (p.ej. puñetazos, patadas, heridas con arma) en el colegio el año pasado. No hubo diferencias significativas a lo largo de los siete países.⁴⁶

Figura 1.8. Acoso y ataques basados en la expresión de género
(porcentaje que reportó algún incidente el año pasado)



*El país no incluyó esta pregunta.

Denuncia de casos de acoso y agresiones

Cuando el acoso y los ataques ocurren en los colegios, se espera que los/las docentes y el personal escolar aborden los problemas eficazmente. Sin embargo, los/las estudiantes no siempre se sienten cómodos/as denunciando estos incidentes ante el personal de la institución. En cada una de las encuestas latinoamericanas se preguntó a los/las estudiantes LGBTQ que fueron víctimas de acoso o agresiones, con qué frecuencia denunciaron los incidentes al personal escolar durante el último año. Como muestra la Figura 1.9. a lo largo de los siete países, sólo la mitad o menos de estos/estas estudiantes denunciaron alguna vez estos incidentes al personal. Los/las estudiantes LGBTQ en Argentina mostraron mayor probabilidad de denunciar estos incidentes al personal que los/las estudiantes en todos los demás países.⁴⁷

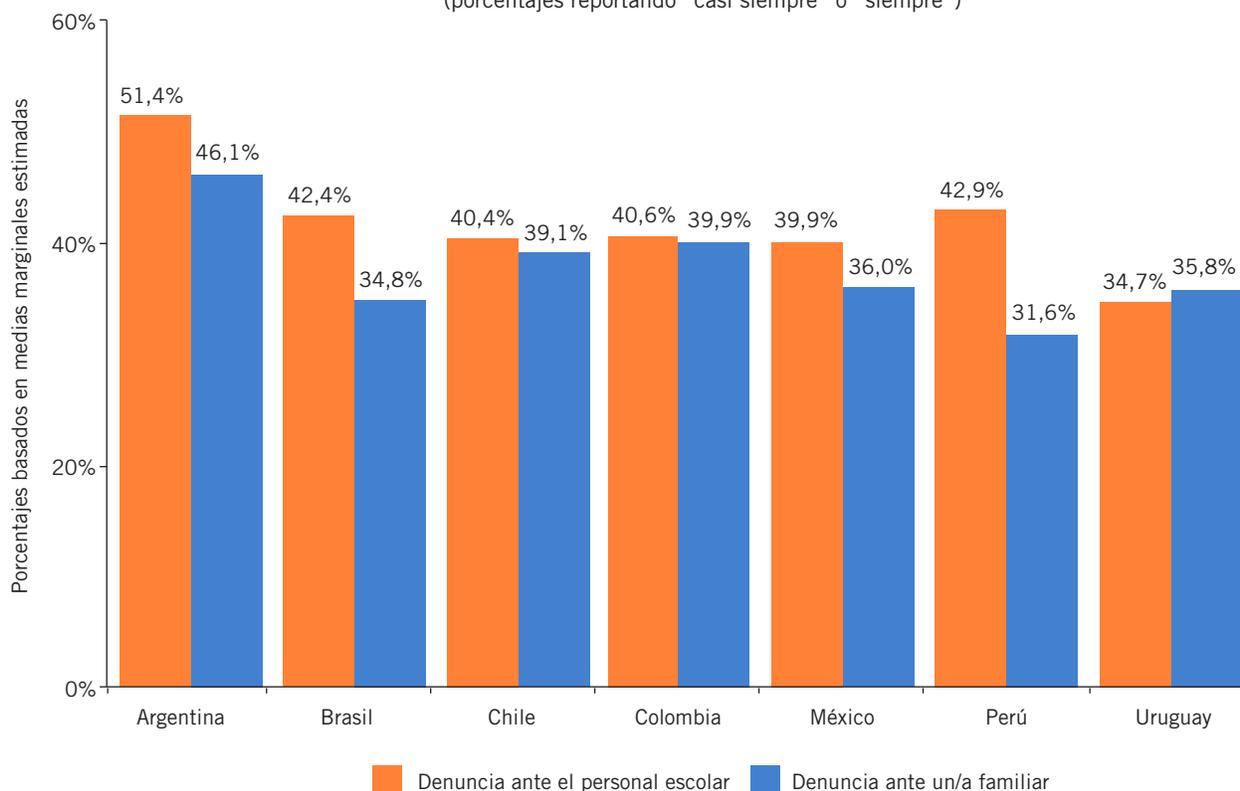
A los/las estudiantes que afirmaron haber denunciado al personal escolar incidentes de victimización también se preguntó qué tan eficaces fueron los/las miembros del personal al abordar el problema. Hubo un amplio rango en la calificación de la eficacia que asignaron los/las estudiantes

a lo largo de los siete países: desde un 28,4% reportando que el personal fue algo o muy eficaz en Brasil, a un 69,7% en Chile (véase Figura 1.10.). Los/las estudiantes LGBTQ en Chile reportaron calificaciones de eficacia más altas que los/las estudiantes en todos los demás países, excepto México; y los/las estudiantes en Brasil reportaron calificaciones más bajas que los/las estudiantes en todos los demás países, excepto Uruguay.⁴⁸

Dado que los/las familiares pueden ser portavoces de los/las estudiantes ante el personal escolar, también se les preguntó si denunciaron el acoso o los ataques a algún/a familiar (es decir, a sus padres, madres, acudientes o a otro/a familiar). Sin embargo, menos de la mitad de los/las estudiantes a lo largo de los siete países afirmaron que alguna vez lo habían denunciado a un/a familiar (véase también Figura 1.9.). Los niveles para denunciar victimización a familiares no variaron mucho entre los siete países.⁴⁹

A los/las estudiantes que denunciaron incidentes a familiares se preguntó qué tan a menudo un/a familiar había hablado sobre el incidente con el personal escolar. Como muestra la Figura 1.11.,

Figura 1.9. Frecuencia de estudiantes que denunciaron victimización
(porcentajes reportando “casi siempre” o “siempre”)



menos de la mitad de los/las estudiantes LGBTQ en los siete países afirmaron que el/la familiar había abordado con regularidad el problema con el

personal escolar (“siempre” o “casi siempre”). No hubo diferencias a lo largo de estos países.

Figura 1.10. Eficacia de la denuncia al/la personal escolar
(porcentaje que reportó “algo/poco eficaz” o “muy eficaz”)

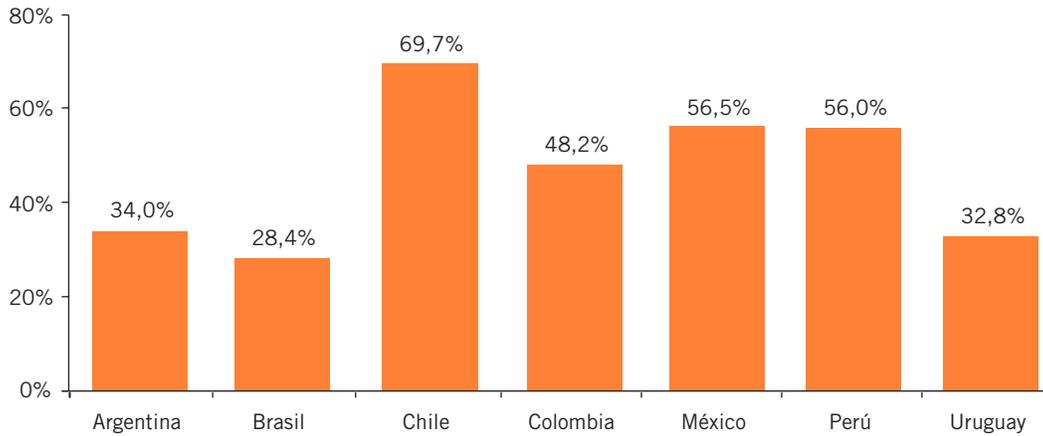
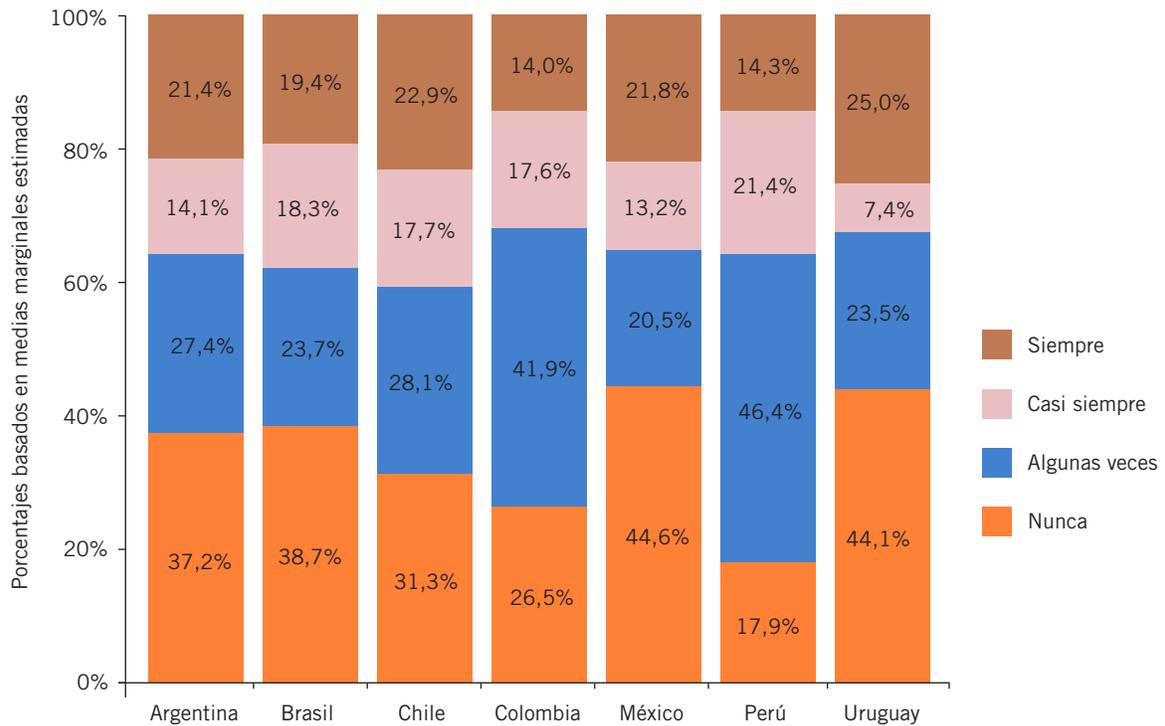


Figura 1.11. Familiares que hablaron con el personal escolar



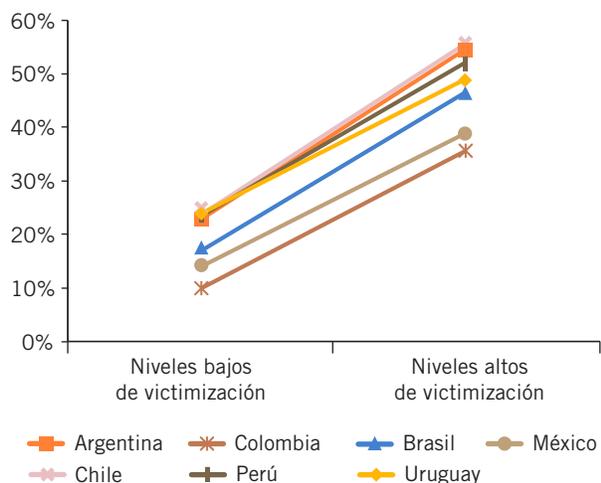
Clima escolar hostil, resultados educativos y bienestar

Si bien todos/as los/las estudiantes deben tener igual acceso a la educación, los/las estudiantes LGBTQ pueden enfrentar una serie de obstáculos para lograr el éxito y tener oportunidades académicas. Debido al clima hostil que enfrentan, es comprensible que algunos/as obtengan resultados académicos más bajos en sus colegios, y también pueden tener afectaciones psicológicas y emocionales adversas. En esta sección examinamos el efecto de un clima escolar hostil sobre el ausentismo, el sentido de pertenencia al colegio, y el bienestar psicológico.

Ausentismo

Los/las estudiantes que son acosados o agredidos regularmente en el colegio pueden intentar evitar estas experiencias dolorosas faltando a clase y, en consecuencia, pueden tener mayor probabilidad de faltar a clase que los/las estudiantes que no experimentan esta victimización. Encontramos que, a lo largo de los siete países latinoamericanos de este estudio, las experiencias de victimización estaban relacionadas con faltar a días de clase.⁵⁰ Como se muestra en la Figura 1.12., los/las estudiantes LGBTQ en cada país mostraron una probabilidad de haber faltado a clase durante el mes pasado, y dicha probabilidad es dos o más veces mayor si habían experimentado niveles más altos de acoso verbal relacionado con su orientación sexual.⁵¹

Figura 1.12. Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y ausentismo
(porcentaje que reportó haber faltado al menos un día de clase durante el mes pasado por razones de seguridad)



Sentido de pertenencia al colegio

El grado en el que los/las estudiantes se sienten aceptados/as por una parte de su comunidad escolar, y en que se sienten parte de esa misma comunidad, es otro indicador importante del clima escolar; y está relacionado con una variedad de resultados educativos como una mayor motivación y un mayor esfuerzo académicos, así como un éxito académico más alto.⁵² Los/las estudiantes que experimentan victimización o discriminación en el colegio, pueden sentirse excluidos/as y desconectados/as de su comunidad escolar. Para evaluar el sentido de pertenencia de los/las estudiantes LGBTQ a su comunidad escolar, en los siete países se presentó una serie de afirmaciones acerca de sentirse parte de su colegio. Los ítems fueron tomados del Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) o PISA, lo que permitió comparar las muestras de estudiantes LGBTQ con la muestra de la población estudiantil general en cada país.⁵³ Como se muestra en la Figura 1.13., los/las estudiantes LGBTQ en los siete países latinoamericanos mostraron un sentido de pertenencia al colegio más bajo que la población estudiantil general: a lo largo de los países, las muestras LGBTQ obtuvieron puntajes en el rango del 64,0% al 70,3%, comparados con los puntajes de pertenencia de entre el 75,4% y el 80,7%.^{54 55} En el grado de pertenencia al colegio hubo diferencias significativas entre países en las muestras estudiantiles LGBTQ, con estudiantes LGBTQ en Chile, Colombia, y México obteniendo los puntajes más altos de pertenencia, y estudiantes en Argentina y Brasil obteniendo los más bajos (véase también Figura 1.13.).⁵⁶

Estas diferencias entre los/las estudiantes LGBTQ y la población estudiantil general en estos siete países latinoamericanos puede estar relacionada, al menos en parte, con experiencias de clima escolar negativo. En las muestras de población LGBTQ, examinamos la relación entre la *pertenencia a el colegio* y el *acoso verbal relacionado con la orientación sexual*, y encontramos una relación significativa a lo largo de todos los países. Como muestra la Figura 1.14., los/las estudiantes LGBTQ que experimentaron niveles más altos de acoso, reportaron un sentido de pertenencia al colegio significativamente más bajo.⁵⁷ De hecho, a lo largo de los países, los puntajes promedio de pertenencia para los estudiantes LGBTQ que reportaron bajos niveles de acoso fueron

Figura 1.13. Sentido de pertenencia al colegio: comparación por país entre estudiantes LGBTQ y población estudiantil general
(media porcentual de todos los ítems en la escala)

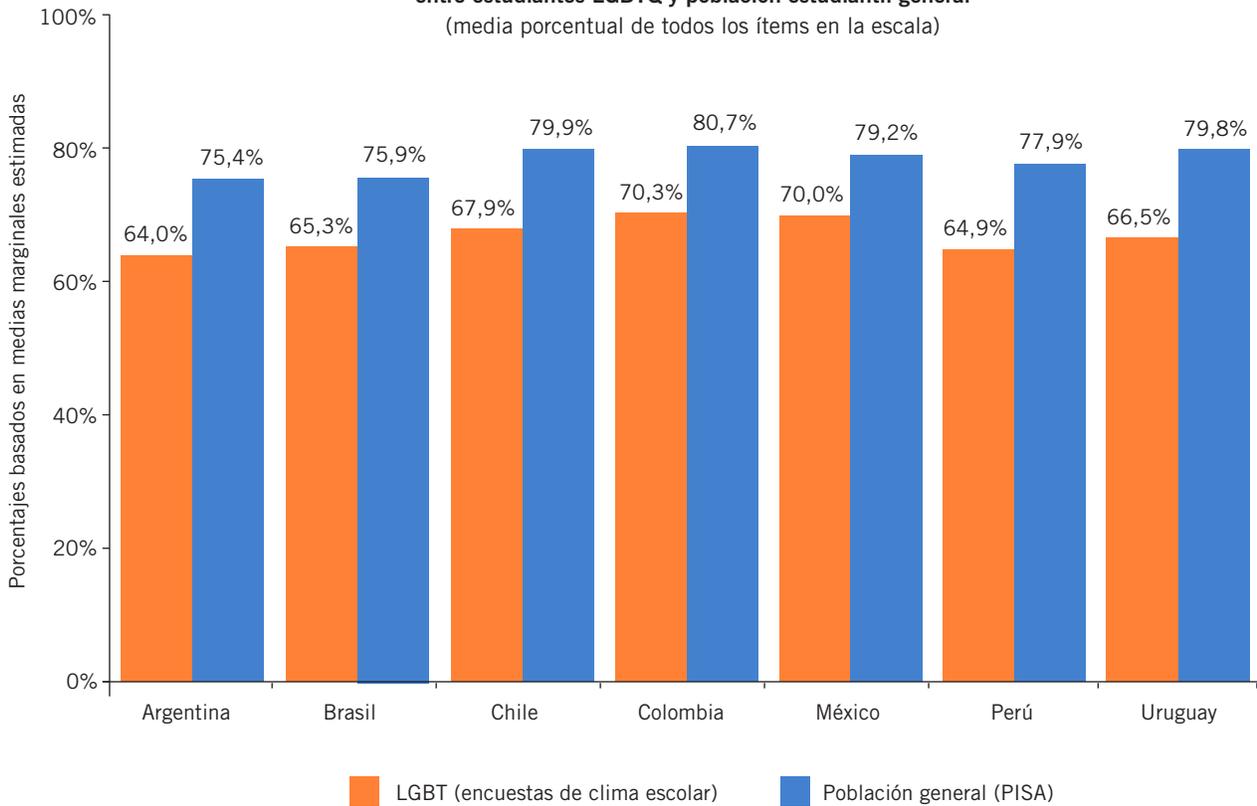
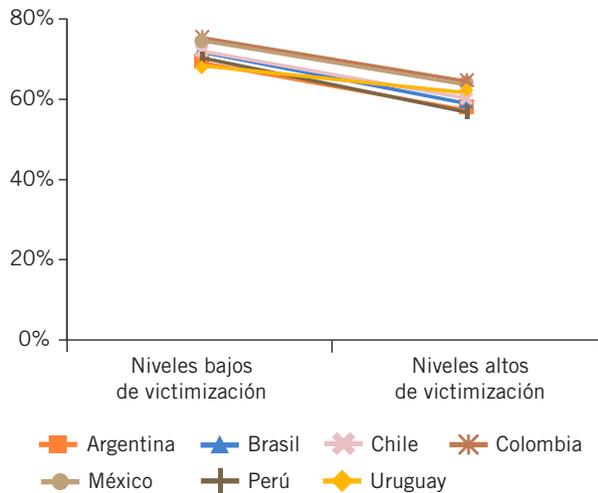


Figura 1.14. Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y sentido de pertenencia al colegio
(media porcentual de todos los ítems en la escala)



consistentes con los puntajes de pertenencia para la población estudiantil general. Por ejemplo, los/las estudiantes LGBTQ en Argentina que tuvieron bajos niveles de acoso tuvieron un puntaje promedio de pertenencia de 68,9% y la población estudiantil general en Argentina tuvo un promedio de 75,4%. En contraste, los/las estudiantes LGBTQ en Argentina que tuvieron altos niveles de acoso tuvieron un puntaje promedio de pertenencia de 57,2%.

Bienestar

Ser acosado o agredido en el colegio puede tener un impacto negativo en la salud mental y la autoestima de los/las estudiantes. Dado que los/las estudiantes LGBTQ tienen una mayor probabilidad de experimentar acoso y ataques en el colegio, es especialmente importante examinar la forma en que estas experiencias se relacionan con el bienestar. Cinco de las encuestas latinoamericanas (Brasil, Chile, Colombia, México, y Perú) hicieron preguntas sobre depresión⁵⁸ y autoestima⁵⁹. En los cinco países, los/las estudiantes que denunciaron victimización más severa relacionada con su orientación sexual, presentaron peores indicadores de bienestar psicológico. Como se muestra en la Figura 1.15., los/las estudiantes LGBTQ que reportaron una frecuencia más alta de acoso verbal

en razón de su orientación sexual (“regularmente” o “a menudo”), también reportaron niveles más altos de depresión.⁶⁰ Es interesante notar que a lo largo de los países hubo patrones importantes de diferencia en los niveles de depresión: en Colombia, los/las estudiantes LGBTQ mostraron los niveles más bajos de depresión, comparados/as con los/las de Brasil, Chile, México, y Perú. Los/las estudiantes LGBTQ en Chile tuvieron niveles de depresión más altos que los/las de Colombia y México, pero no se diferenciaron de los/las de Brasil y Perú.

Como muestra la Figura 1.16., en los cinco países que preguntaron por el bienestar (Brasil, Chile, Colombia, México, y Perú), los/las estudiantes LGBTQ que reportaron altos niveles de acoso verbal debido a su orientación sexual, también reportaron niveles más bajos de autoestima.⁶¹ A lo largo de los cinco países no hubo patrones de diferencia notorios en los niveles de autoestima entre los/las estudiantes LGBTQ. No obstante, es interesante notar que el efecto negativo de la victimización sobre la autoestima fue más bajo para los/las estudiantes LGBTQ en Colombia, pero más alto en Chile. Así, puede ser que la victimización tuviera un menor efecto negativo en la autoestima de los/las estudiantes colombianos, pero un mayor efecto negativo para los/las chilenos.⁶²

Figura 1.15. Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y depresión*
(porcentaje que reportó niveles altos de depresión)

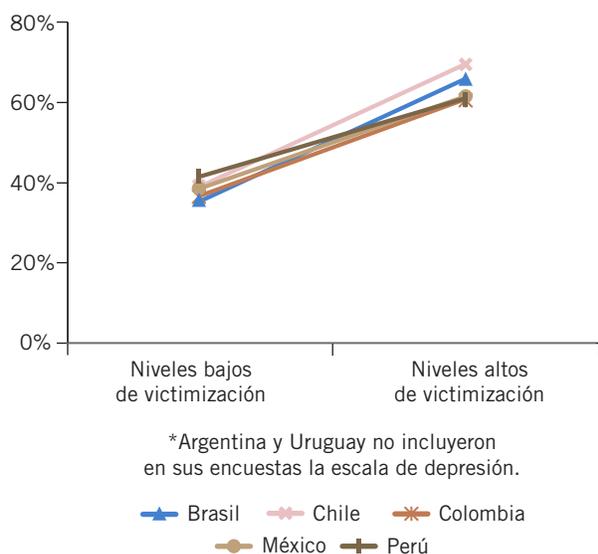
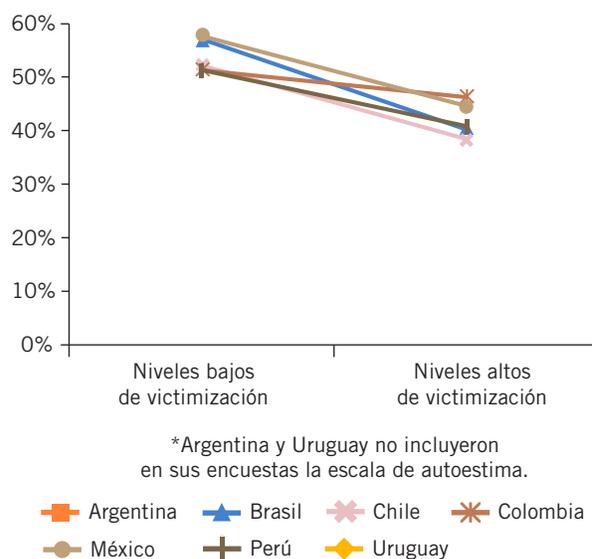


Figura 1.16. Relación entre acoso verbal basado en orientación sexual y autoestima*
(porcentaje que reportó niveles altos de autoestima)



Análisis

Los/las estudiantes LGBTQ en los siete países normalmente se sienten inseguros/as en el colegio debido a su orientación sexual y expresión de género (*i.e.*, la manera en que expresan su género) y evitan zonas en sus colegios por el hecho de sentirse inseguros/as. Más aún, en todos esos países, muchos/as estudiantes LGBTQ han faltado a clase por no sentirse seguros/as para asistir. Sin embargo, hubo diferencias notorias entre países. Los/las estudiantes LGBTQ en Uruguay mostraron menos probabilidad de sentirse inseguros/as en el colegio por razones de *orientación sexual* o *expresión de género* que los/las estudiantes de otros países. Aunque los/las estudiantes en Chile y Perú mostraron una probabilidad de sentirse inseguros/as por su *orientación sexual* semejante a la de la mayoría de los otros países, tuvieron mucha menos probabilidad de sentirse inseguros/as por su *expresión de género*. Los/las estudiantes LGBTQ en Colombia y México mostraron menos probabilidad de haber faltado a clase por razones de seguridad.

Escuchar comentarios anti-LGBTQ en el colegio puede ser un factor principal para crear ambientes escolares inseguros y hostiles para los/las estudiantes LGBTQ. A lo largo de los siete países, la clara mayoría de estudiantes LGBTQ normalmente escuchó en su colegio comentarios *homofóbicos* (como “maricón” o “tortillera/ arepera”) y comentarios negativos sobre *expresión de género*. En Argentina, Brasil, Colombia, y Uruguay, la mayoría de estudiantes LGBTQ normalmente escuchó comentarios negativos sobre *personas transgénero*. Aunque una buena cantidad de estudiantes en Chile y Perú reportó escuchar estos comentarios, fueron mucho menos comunes que otro tipo de lenguaje anti-LGBTQ.

No fue poco común para los/las estudiantes LGBTQ en los siete países escuchar comentarios anti-LGBTQ de sus docentes y otro personal escolar, especialmente comentarios negativos sobre expresión de género. Es interesante notar que, en la mayoría de estos países, los comentarios por parte de docentes sobre la *expresión de género* parecieron ser más comunes que los comentarios *homofóbicos*, con dos notorias excepciones. En Perú, los índices de comentarios homofóbicos y de expresión de género por parte de docentes fueron similares; y, en Uruguay, el índice de comentarios homofóbicos de docentes fue más alto

que el de comentarios negativos sobre expresión de género. Así, puede que en muchos de estos países sea normativo para los/las docentes y el personal escolar comentar sobre la expresión de género de los/las estudiantes, vigilando, en cierto sentido, las expectativas de género. Sin embargo, en ciertos contextos nacionales y culturales, como en Perú y Uruguay, puede ser que regular las expectativas normativas para la orientación sexual sea tan importante, o incluso más, que regular las expectativas sobre la expresión de género.

Además de contribuir al clima escolar negativo con su propio uso de lenguaje anti-LGBTQ, el personal escolar no siempre intervino cuando se usó ese lenguaje en el colegio, y puede que así esté consintiendo tal comportamiento, implícita o explícitamente. En la mayoría de los siete países, tan sólo dos tercios de los/las estudiantes reportaron un nivel de intervención por encima del promedio. En Argentina, los/las estudiantes LGBTQ reportaron los niveles más altos de intervención del personal ante comentarios homofóbicos, lo que es destacable, ya que estos estudiantes también reportaron la frecuencia más alta de estos comentarios. Como al examinar las diferencias entre los niveles de intervención tomamos en consideración esta frecuencia, este hallazgo puede indicar que el personal escolar en Argentina interviene cuando escucha comentarios homofóbicos, sin importar la frecuencia con que los escuchan.

Los/las estudiantes LGBTQ en los siete países también experimentaron niveles altos de acoso y ataques, lo que puede tener consecuencias aún más graves en su vida. En la mayoría de estos países, la mayoría de jóvenes LGBTQ han experimentado acoso verbal por su orientación sexual y expresión de género, y una perturbadora cantidad también ha experimentado acoso y ataques físicos por estas mismas razones. De nuevo, hay ciertas diferencias notorias en la victimización a lo largo de los países. En general, los/las estudiantes LGBTQ en Uruguay reportaron niveles más bajos de victimización que sus pares en otros países. Sin embargo, es interesante notar que los/las estudiantes LGBTQ en Uruguay reportaron una mayor incidencia de victimización basada en la *expresión de género* que en la *orientación sexual*, que es el fenómeno opuesto a lo que ocurre en los otros seis países. Los/las estudiantes LGBTQ en colegios colombianos mostraron similitud con otros/as en sus niveles

de acoso verbal, pero puntuaron mucho más alto en acoso y ataques físicos. Este hallazgo puede sugerir que la victimización de estudiantes LGBTQ en los colegios colombianos es mucho más agresiva físicamente que en otras partes de América Latina.

Cuando los/las estudiantes LGBTQ en los siete países experimentaron acoso y ataques, sólo la mitad o menos denunciaron esta situación al personal escolar. Los/las estudiantes LGBTQ en Argentina tuvieron la mayor probabilidad de denunciar estas situaciones al personal escolar, lo que es consistente con que también reportaron mayor intervención de dicho personal ante comentarios homofóbicos. Puede ser que la intolerancia ante comportamientos anti-LGBTQ sea más común en colegios argentinos y, por tanto, los/las estudiantes se sienten más cómodos/as o justificados/as al denunciar la victimización, y el personal puede verse más compelido a intervenir. Sin embargo, los/las estudiantes LGBTQ en Argentina no mostraron mayor probabilidad que los/las demás al reportar que el personal actuó eficazmente cuando denunciaron victimización en el colegio. Por tanto, el personal escolar en Argentina puede no contar con las habilidades adecuadas para intervenir eficazmente. En contraste, los/las estudiantes LGBTQ en Chile se encontraron en el extremo más bajo respecto a denunciar victimización, pero alcanzaron el más alto al reportar la eficacia del personal. Así, los/las estudiantes en este país pueden sentirse menos justificados/as para denunciar estas situaciones, pero puede que el personal esté mejor preparado para gestionarlas. Se necesita investigar más para entender los factores que afectan el que estudiantes LGBTQ denuncien incidentes de acoso y ataques, y los factores que afectan sus creencias sobre la eficacia de la intervención del personal.

Tampoco fue más común entre los/las estudiantes LGBTQ haberle contado a un familiar sobre la victimización. En Argentina, Brasil, y México, los/las estudiantes LGBTQ mostraron una probabilidad mucho mayor de denunciar la victimización al colegio que a su familia. De nuevo, esto puede deberse a normas culturales sobre la conexión colegio – familia; puede ser que en algunos países sea menos común para la familia involucrarse en asuntos escolares que en otros. Sin embargo, a lo largo de los siete países no hubo diferencias en

la probabilidad con que los familiares intervienen cuando se les denuncia la victimización. Se necesita más investigación para entender el papel de los/as padres/madres en la educación en la región, con respecto a intervenir junto con el personal escolar en cualquier asunto educativo, pero especialmente ante la intimidación y los ataques.

Las diferencias encontradas en las experiencias de estudiantes LGBTQ a lo largo de los siete países pueden deberse a muchos factores. Tal vez las diferencias en victimización por orientación sexual, e identidad y expresión de género en el colegio reflejen diferencias más generales en la violencia a lo largo de contextos nacionales. Por ejemplo, el Banco Mundial señaló que Colombia tenía una de las tasas más altas de homicidio en América Latina (sólo superada por Venezuela),⁶³ y los/las estudiantes LGBTQ en Colombia reportaron los índices más altos de victimización física. Otro factor potencial que contribuye a las diferencias entre países en las experiencias de estudiantes LGBTQ son las diferentes estructuras educativas de gobierno. Países como Colombia y México tienen un sistema educativo más nacional, mientras que otros como Argentina y Brasil permiten más control estatal o local en la educación hasta el final de la secundaria. Es posible que un sistema menos centralizado genere menos descuido y responsabilidad, mientras que uno más centralizado sea más capaz de implementar medidas contra la intimidación de manera más eficaz. También han de explorarse más a fondo en investigación comparada otras diferencias en el clima escolar entre países, como el tamaño de la clase y la financiación escolar.

En general, encontramos que la victimización puede conducir a menor bienestar, instituciones escolares menos acogedoras, y resultados educativos más negativos para los/las estudiantes LGBTQ. Para garantizar que a los/las estudiantes LGBTQ se les ofrezca un ambiente educativo y oportunidades educativas que les apoyen, los/las defensores/as de la comunidad y los colegios han de trabajar para prevenir y responder a la victimización en el colegio. En la segunda parte de este informe, examinaremos la disponibilidad de apoyo en el colegio que pueden beneficiar las experiencias educativas de estudiantes LGBTQ.

Segunda parte: recursos y apoyo escolar

Disponibilidad de recursos y apoyo escolar

En los colegios y sus comunidades, los/las estudiantes LGBT no cuentan con el mismo tipo de apoyo por parte de sus pares. En todos los países, excepto Uruguay, se preguntó a los/las estudiantes sobre su percepción de la aceptación de personas LGBTQ por parte de sus pares. Como muestra la Figura 2.1., a lo largo de los siete países, la mitad o menos de los/las estudiantes LGBTQ reportaron que otros/as estudiantes en su colegio aceptaban a personas LGBTQ (“por completo” o “un poco”).⁶⁴ Los/las estudiantes LGBTQ en México reportaron los niveles más altos de aceptación de pares, seguidos/as por los/las estudiantes en Chile, mientras que los/las estudiantes LGBTQ en Perú reportaron los niveles más bajos.⁶⁵ Más aún, como muestra la Figura 2.2., muy pocos/as estudiantes LGBTQ reportaron tener acceso a programas juveniles LGBTQ fuera del colegio.⁶⁶ Los/las estudiantes en Brasil mostraron la más alta probabilidad de reportar contar con un programa o grupo juvenil LGBTQ fuera del colegio, pero más de la mitad reportó que no lo tenía, y los/las estudiantes LGBTQ en Chile tuvieron la probabilidad más baja de reportar contar con tales recursos en sus comunidades.⁶⁷ Aunque es importante tener recursos de apoyo para jóvenes LGBTQ en la comunidad, no todos/as los/las jóvenes LGBTQ se sienten cómodos/as asistiendo o son capaces de asistir por restricciones geográficas o familiares. En Chile, Colombia, y Perú, la mayoría de jóvenes LGBTQ que contaba con un programa o grupo, no participó nunca. En Argentina y Brasil, más de la mitad de los/las jóvenes que tenían un programa o grupo, participaron; pero este sigue siendo un pequeño porcentaje de todos/as los/las jóvenes LGBTQ encuestados/as. Ya que los grupos de apoyo *fuera* del colegio para jóvenes LGBTQ son poco comunes, y tal vez no son de fácil acceso para estudiantes LGBTQ, la disponibilidad de recursos y apoyo para estudiantes LGBTQ *en* el colegio puede ser extremadamente importante en estos países. Hay varios recursos clave que pueden ayudar a promover un clima más seguro y experiencias escolares más positivas para los/las estudiantes: personal escolar que brinda apoyo a estudiantes LGBTQ, material curricular inclusivo LGBTQ, y políticas escolares para abordar incidentes de acoso y ataques. Por ello, cada país preguntó por la disponibilidad de estos recursos y del apoyo para estudiantes LGBTQ.

Personal escolar que brinda apoyo

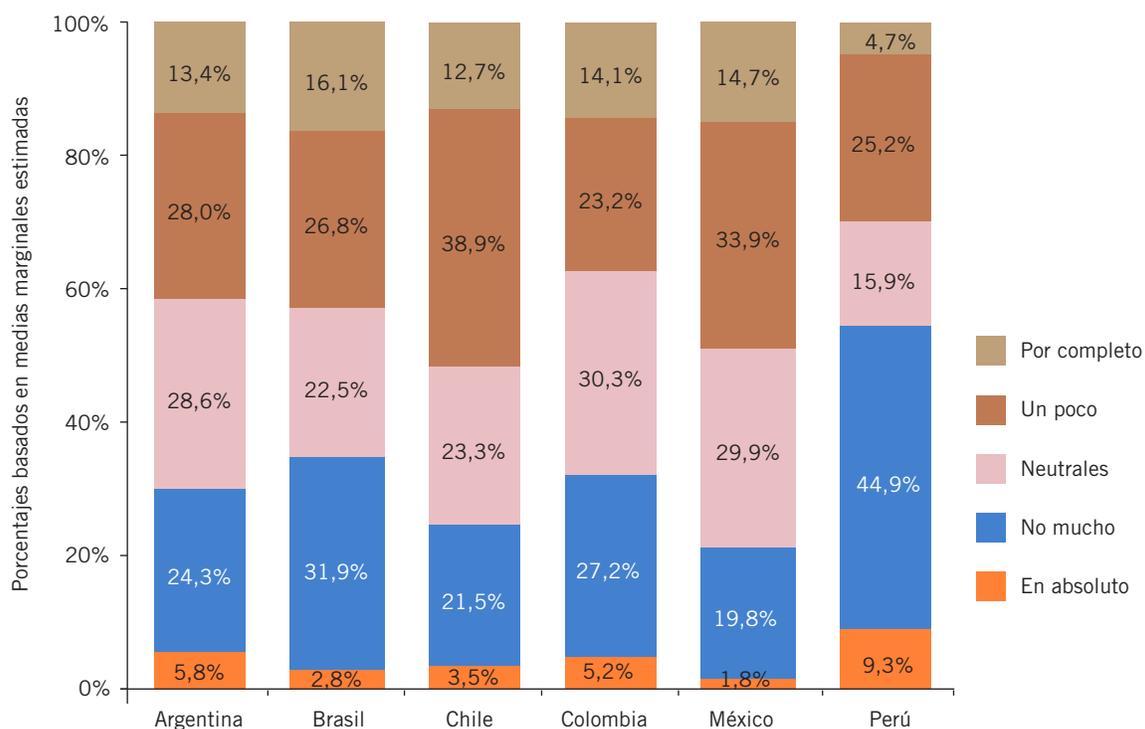
Disponibilidad de personal educativo que brinda apoyo

Docentes, directores/as, y otro personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ es otro recurso importante para ellos/as. Ser capaz de hablar con un adulto empático en el colegio puede tener un impacto significativamente positivo en las experiencias escolares de los/las estudiantes, particularmente para aquellos/as que se sienten marginados/as o experimentan acoso. A lo largo de los siete países, la mayoría de estudiantes podía identificar al menos un miembro del personal que creía que brindaba apoyo a estudiantes LGBTQ en su colegio (85,4%), entre el 77,2% de estudiantes en Perú y el 94,0% en Chile. Sin embargo, menos de la mitad de los/las estudiantes LGBTQ en todos los países podía identificar seis o más miembros del personal escolar que les brindara apoyo (véase Figura 2.3.). Los/las estudiantes LGBTQ en Brasil y Chile reportaron una mayor cantidad de miembros del personal escolar que les brinda apoyo, en promedio, que la mayoría de los demás países; y en Perú reportaron la menor cantidad, en general, de miembros del personal que les brindan apoyo.⁶⁸

Comodidad hablando con el personal escolar

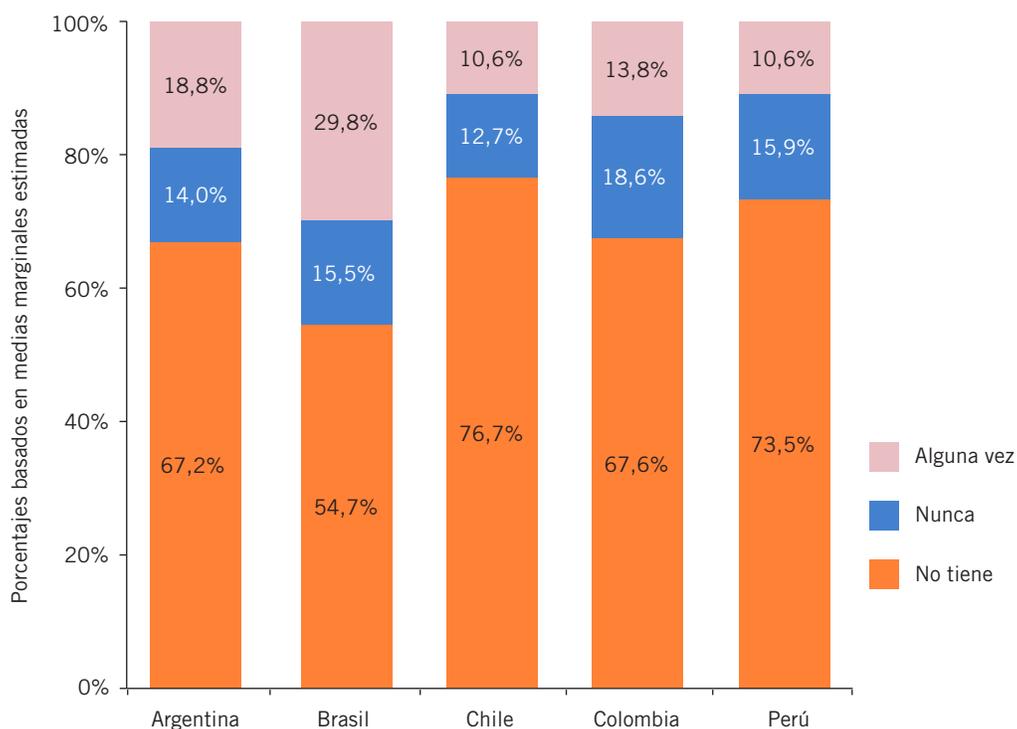
Para entender el hecho de, que cierto tipo de personal escolar fuera visto como quien brinda apoyo, se preguntó a los/las estudiantes LGBTQ qué tan cómodos/as se sentirían en una conversación privada acerca de cuestiones LGBTQ con diferentes miembros del personal escolar.⁶⁹ Como lo muestra la Figura 2.4, a lo largo de los siete países, los/las estudiantes LGBTQ parecían más cómodos/as hablando con un/a docente o un/a profesional de salud mental ubicado/a en el colegio (como un/a consejero/a, trabajador/a social o psicopedagogo/a, psicólogo/a del colegio), y parecían menos cómodos/as hablando con el/la directora/a de su colegio. En general, los/las estudiantes LGBTQ en Argentina y México parecían estar más cómodos/as, y los/las de Perú menos cómodos/as, hablando con el personal escolar sobre cuestiones LGBTQ.⁷⁰ Sin embargo, es importante notar que la cultura escolar normativa respecto a los papeles del personal puede variar de país en país. El papel del/la directora/a, por ejemplo, puede ser más distante de los/las

Figura 2.1. Aceptación de personas LGBTQ por parte de otros/as estudiantes*



*Uruguay no incluyó esta pregunta en su encuesta.

Figura 2.2. Asistir a un programa o grupo juvenil LGBTQ*



*México y Uruguay no incluyeron esta pregunta en sus encuestas.

Figura 2.3. Cantidad de docentes y personal esalar que apoyan a estudiantes LGBTQ en el colegio

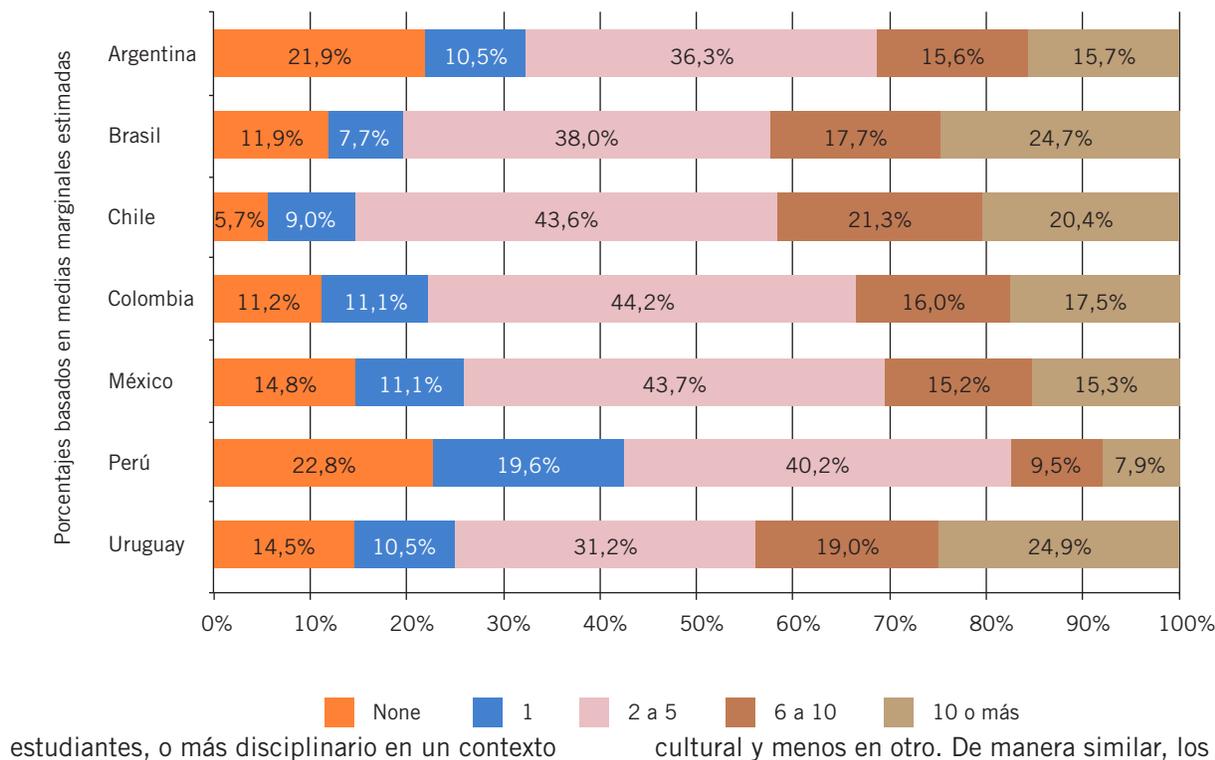
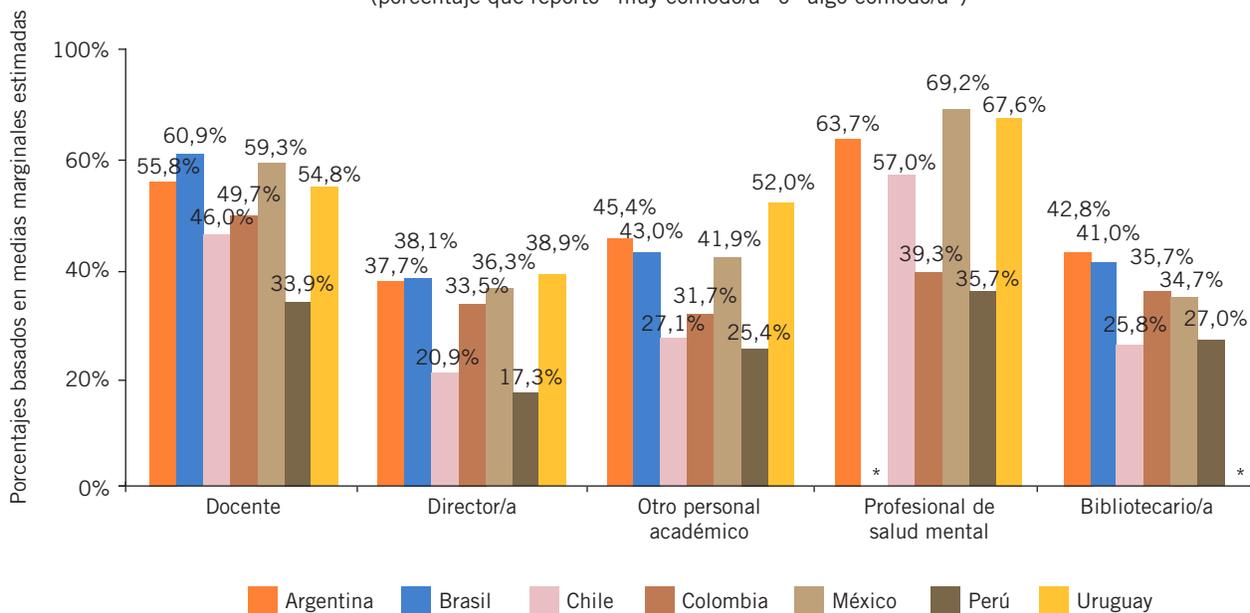


Figura 2.4. Nivel de comodidad al hablar con personal escolar sobre asuntos LGBTQ*
(porcentaje que reportó “muy cómodo/a” o “algo cómodo/a”)



*En sus encuestas, Brasil no preguntó sobre profesionales de salud mental, y Uruguay no lo hizo sobre bibliotecarios/as.

contextos culturales pueden variar respecto a qué tan común es para cualquier estudiante, LGBTQ o no, buscar apoyo en el personal escolar en general o en cierto tipo de personal. Se necesita más investigación para entender plenamente estas diferencias en los papeles y el potencial para brindar apoyo percibido por los/las estudiantes LGBTQ.

Beneficios del personal escolar que brinda apoyo

Contar con personal escolar y docentes que brindan apoyo puede tener un efecto positivo en las experiencias educativas de cualquier estudiante, mejorando la motivación del/de la estudiante para aprender y el compromiso escolar. Ser capaz de hablar con un adulto empático en el colegio puede tener un impacto significativamente positivo en las experiencias escolares de los/las estudiantes, particularmente para aquellos/as que se sienten marginados/as o experimentan acoso.

Como muestra la Figura 2.5., a lo largo de los siete países latinoamericanos, los/las estudiantes LGBTQ que reportaron una mayor cantidad de personal escolar que brinda apoyo también mostraron un sentido de pertenencia al colegio más alto.⁷¹ Más aún, como muestra la Figura 2.6., los/las estudiantes LGBTQ que reportaron una mayor cantidad de personal escolar que brinda apoyo tuvieron mucha menos probabilidad de haber faltado a clase durante el mes pasado por razones de seguridad.⁷² Aunque esto era cierto para los/las estudiantes LGBTQ en los siete países, el efecto parecía ser más amplio para los/las estudiantes LGBTQ en Brasil y Perú. Ya que los/las estudiantes LGBTQ a menudo se sienten inseguros/as y no deseados/as en el colegio, tener acceso a personal escolar que brinde apoyo puede ser crítico para crear ambientes de aprendizaje más acogedores para estos/as estudiantes.

Figura 2.5. Relación entre la disponibilidad de personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ y su sentido de pertenencia al colegio
(media porcentual de todos los ítems en la escala)

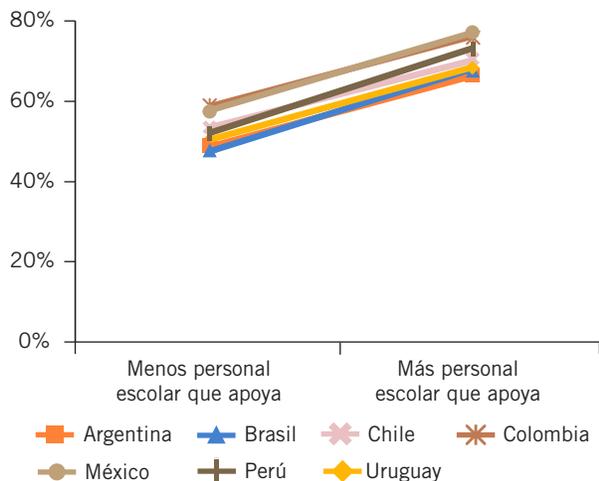
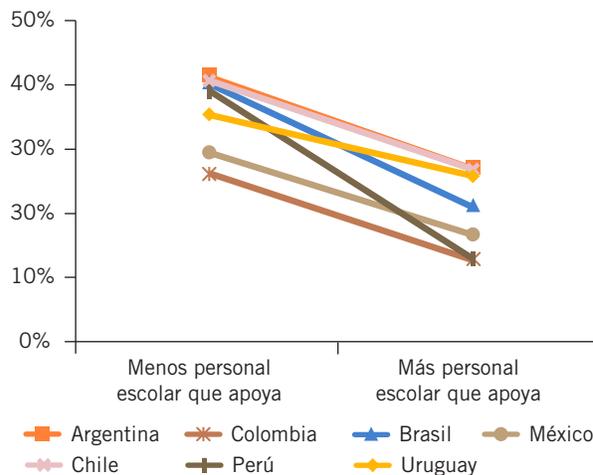


Figura 2.6. Relación entre la disponibilidad de personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ y días de ausencia a clase
(media porcentual de faltar al menos un día a clase durante el mes pasado)



Recursos curriculares inclusivos

Las experiencias de estudiantes LGBTQ también pueden moldearse por la inclusión de información relacionada con temas LGBTQ en el currículo. Aprender sobre eventos históricos LGBTQ y modelos positivos a seguir puede mejorar su compromiso con la comunidad escolar y ofrecerles información valiosa sobre la comunidad LGBTQ. En los siete países latinoamericanos se preguntó a los/las estudiantes si en las lecciones escolares habían sido expuestos a representaciones de personas, historia o eventos LGBTQ, y si el contenido era negativo, positivo, o ambos.

Inclusión curricular

Como muestra la Figura 2.7., menos de la mitad de los/as encuestados/as afirmaron que sus clases incluían temas LGBTQ bajo una luz positiva. Los/las estudiantes en Perú tuvieron la menor probabilidad de reportar una inclusión curricular positiva (19,3%), y los/las estudiantes en Uruguay mostraron la más alta (43,8%).⁷³ En general, el contenido curricular y el tipo de clases varían entre países por lo que no es posible comparar entre países el tipo de inclusión. Sin embargo, los/las estudiantes LGBTQ a quienes se les enseñó contenido LGBTQ positivo en clase, generalmente reportaron que ocurrió en clases de ciencias sociales (incluyendo historia, cívica, relaciones humanas, y sociología). En pocos países, los/las estudiantes LGBTQ también reportaron que se les

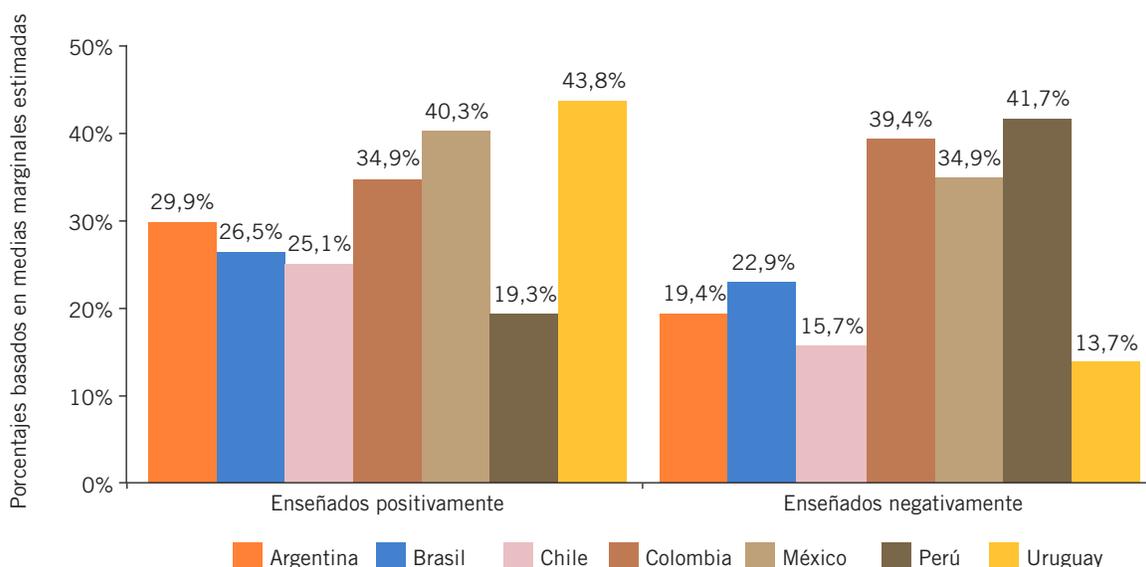
enseñó contenido LGBTQ positivo en clases de religión o ética (Argentina, Chile, Colombia, y Perú), artes y lenguaje (Brasil y México), y comunicación (Chile y Perú).

Como también se muestra en la Figura 2.7., muchos/as estudiantes también reportaron que se les enseñó contenido curricular negativo relacionado con cuestiones LGBTQ; con notoriedad, más de un tercio de estudiantes en Colombia, México, y Perú. De hecho, los/las estudiantes LGBTQ en Perú tuvieron mayor probabilidad que todos los/las demás de que se les enseñara contenido negativo.⁷⁴ Estos estudiantes también mostraron una probabilidad mucho más alta de que se les enseñara contenido negativo en lugar de contenido positivo. En contraste, los/las estudiantes en Argentina, Chile, México, y Uruguay tuvieron mayor probabilidad de que se les enseñara contenido positivo en lugar de negativo; y en Brasil y Colombia, los/las estudiantes reportaron que no había diferencia en la probabilidad de que se les enseñara contenido positivo versus negativo.⁷⁵

Libros de texto y lecturas

En seis de los siete países latinoamericanos se preguntó a los/las estudiantes por su habilidad para acceder a información sobre cuestiones LGBTQ que los/las docentes podían no estar abordando en clase, como libros de texto o material adicional de lectura presentando información sobre cuestiones LGBTQ. En todas las encuestas, este tipo de

Figura 2.7. Temas LGBTQ que se enseñan en el currículo

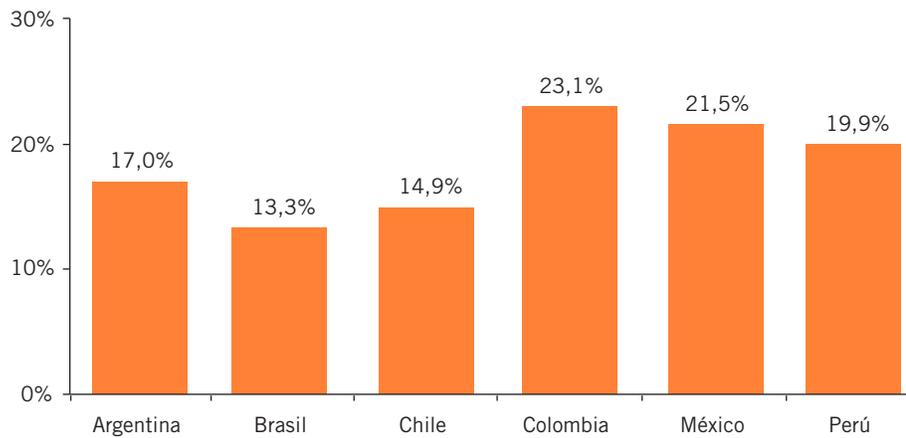


recursos curriculares relacionados con LGBTQ no estaba disponible para la mayoría de los/las estudiantes LGBTQ. Como lo muestra la Figura 2.8., menos de un cuarto de estudiantes en estos países reportó contar con contenido inclusivo en su material curricular: entre el 13,3% en Brasil y el 23,1% en Colombia.

Beneficios de la inclusión curricular

Incluir de una manera positiva en el currículo cuestiones relacionadas con LGBTQ puede lograr que los/las estudiantes LGBTQ se sientan como miembros más valorados de la comunidad escolar, y también puede promover sentimientos positivos sobre cuestiones y personas LGBTQ entre sus pares, generando, así, un clima escolar

Figura 2.8. Acceso a libros de texto o lecturas asignadas que incluían contenido LGBTQ*



*Uruguay no incluyó esta pregunta en su encuesta.

Figura 2.9. Relación entre la inclusión curricular LGBTQ y el sentido de pertenencia al colegio (media porcentual de todos los ítems en la escala)

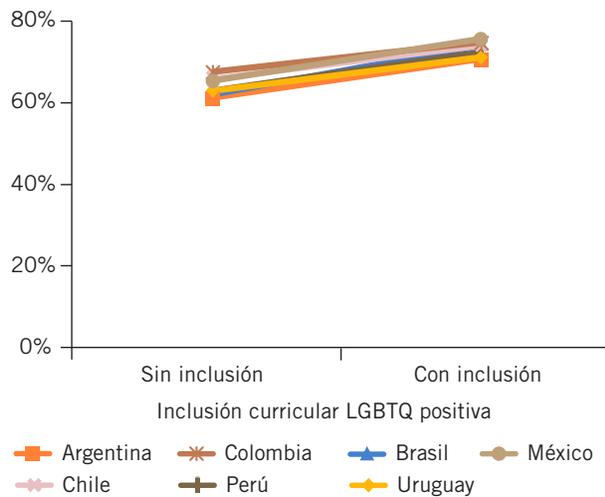
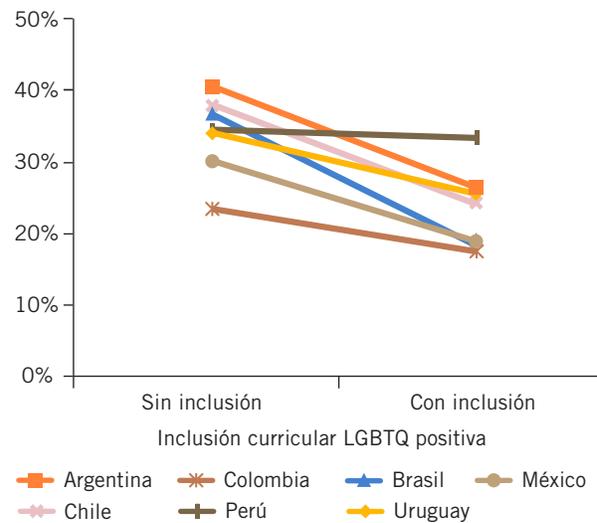


Figura 2.10. Relación entre la inclusión curricular LGBTQ y los días de faltar a clase (media porcentual de todos los ítems en la escala)



más positivo. Como muestra la Figura 2.9., a lo largo de los siete países latinoamericanos los/las estudiantes LGBTQ a quienes se les enseñó información positiva sobre personas, historia, y eventos LGBTQ tenían un sentido más alto de pertenencia al colegio que aquellos/as a quienes no se les había enseñado.⁷⁶ Más aún, como muestra la Figura 2.10., en general, los/las estudiantes LGBTQ que reportaron contenido curricular LGBTQ positivo mostraron menos probabilidad de faltar a clase por razones de seguridad.⁷⁷ Sin embargo, como muestra ese mismo gráfico, este efecto no parece importante en ciertos países; las diferencias no fueron significativas para los/las estudiantes LGBTQ en Colombia y Perú.⁷⁸ Además, vale la pena notar que no parece haber diferencia alguna a lo largo de los países en la eficacia del currículo inclusivo LGBTQ con respecto al faltar a clase. Es importante advertir, sin embargo, que la pregunta sobre currículo inclusivo no abarcó preguntas sobre el contenido o la frecuencia, lo que hace imposible entender completamente lo que comprende el currículo inclusivo positivo. Se necesita más investigación para explorar más a fondo el contenido y la prevalencia del currículo inclusivo y su relación con el clima escolar.

Políticas escolares sobre intimidación, acoso y ataques

Las políticas escolares que previenen la intimidación, el acoso y los ataques en los colegios son herramientas poderosas para la creación de ambientes escolares donde los/las estudiantes se sientan seguros/as. Esta clase de políticas puede incluir explícitamente garantías basadas en las características personales, tales como la orientación sexual e identidad/expresión de género, entre otras categorías protegidas, como género, raza/etnicidad, religión, nivel de discapacidad, y origen nacional. En este informe se hace referencia a una “política inclusiva”: aquella que enumera explícitamente garantías basadas en las características personales, incluyendo la orientación sexual e identidad y expresión de género. Cuando un colegio tiene y aplica una política inclusiva, especialmente una que también incluye procedimientos para denunciar incidentes a las autoridades escolares, puede enviar un mensaje de que la intimidación, el acoso y los ataques son inaceptables y no serán tolerados. Las políticas escolares inclusivas también pueden proporcionar a los/las estudiantes una mayor protección frente a la victimización, dado que ponen de manifiesto las diversas formas de intimidación, acoso y ataques que no serán toleradas, y también pueden señalar a los/las educadores/as la responsabilidad que tienen de intervenir activamente y apoyar a sus estudiantes LGBTQ. También pueden demostrar que la seguridad de los/las estudiantes, incluyendo la de estudiantes LGBT, es tomada en serio por parte de las directivas del colegio.

Disponibilidad de políticas escolares

En seis de los siete países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, y Perú), se preguntó a los/las estudiantes si su colegio contaba con una política sobre intimidación, acoso, o ataques dentro del colegio, y si esa política incluía explícitamente garantías basadas en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. Como muestra la Figura 2.11, la mitad o menos de los/las estudiantes LGBTQ reportaron tener o conocer algún tipo de política sobre intimidación/acoso en sus colegios: desde el 30,5% más bajo en México hasta el más alto 55,4% en Colombia.⁷⁹ Sin embargo, en estos seis países, muchos menos estudiantes reportaron contar con una política que específicamente mencionara la orientación sexual o la identidad/

expresión de género, con menos de un décimo de los/las estudiantes en Argentina, Brasil, México, y Perú, y menos de un quinto en Chile y Colombia reportando garantías inclusivas o parcialmente inclusivas (*i.e.*, incluyendo orientación sexual o identidad/expresión de género, pero no ambas).⁸⁰ Los/las estudiantes LGBTQ en Colombia mostraron la probabilidad más alta de reportar contar con alguna política, así como una que incluyera garantías específicas para la orientación sexual y la identidad/expresión de género.

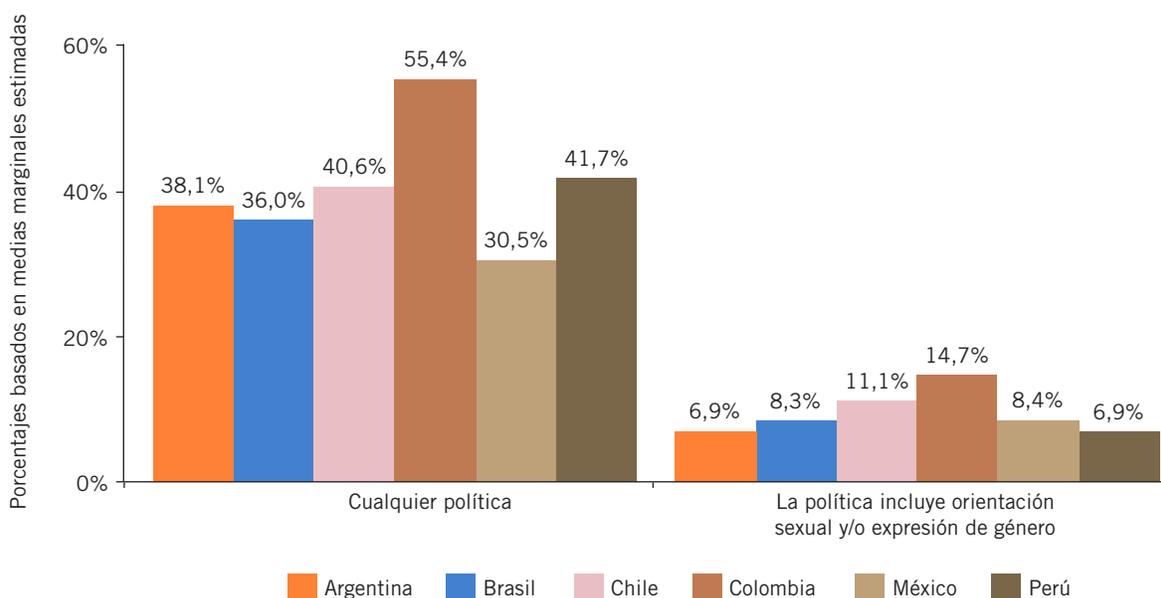
Beneficios de las políticas escolares

Esta clase de políticas inclusivas contra la intimidación/el acoso provee al personal escolar con los lineamientos necesarios para intervenir apropiadamente cuando los/las estudiantes usen lenguaje anti-LGBTQ y cuando los/las estudiantes LGBTQ denuncien incidentes de acoso y ataques. Estas políticas también pueden instruir a los/las estudiantes sobre sus derechos a una educación segura y ofrecerles instrucciones sobre cómo denunciar incidentes violentos. Sin embargo, para los/las estudiantes LGBTQ, las políticas escolares pueden ser menos eficaces si son generales y no abordan específicamente la violencia relacionada con la orientación sexual o la expresión de género. Por tanto, examinamos si había diferencias en los indicadores de seguridad escolar según el tipo de políticas escolares.

Respecto a la frecuencia de escuchar comentarios homofóbicos, en los países en general, los/las estudiantes LGBTQ en un colegio sin una política inclusiva mostraron mayor probabilidad de reportar haber escuchado estos comentarios (véase Figura 2.12).⁸¹ También encontramos que las políticas inclusivas se relacionaban con menos incidencias del acoso verbal a lo largo de los países. Como muestra la Figura 2.13, los/las estudiantes LGBTQ que reportaron contar con una política inclusiva también reportaron menor frecuencia de acoso verbal basado en orientación sexual.⁸² Al examinar los efectos de las políticas a lo largo de los países, no encontramos un efecto significativo para ellas en Argentina y Perú. Sin embargo, es importante notar que estos países mostraron la menor probabilidad de contar con políticas inclusivas, lo que podría indicar que falta poder estadístico para detectar estadísticamente cualquier diferencia.

Como se ha mencionado, los/las estudiantes LGBTQ en colegios con una política inclusiva sobre intimidación y acoso pueden mostrar mayor probabilidad de denunciar ante el personal escolar cuando hayan sido víctimas de intimidación y acoso. En general, entre los/las estudiantes LGBTQ en América Latina, los/las estudiantes tuvieron mayor probabilidades de haber denunciado incidentes de victimización al personal escolar si asistían a un colegio que tuviera una política inclusiva. Sin embargo, de análisis adicionales

Figura 2.11. Políticas escolares anti-intimidación/acoso*



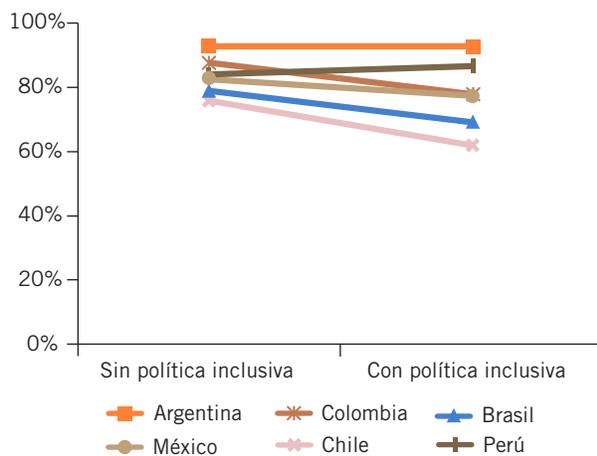
*Uruguay no incluyó en su encuesta la pregunta sobre política escolar.

dentro de cada país, tener una política inclusiva fue beneficiosa solo en Colombia y México.⁸³ Se necesita más investigación para ayudarnos a entender cómo se implementan las políticas y cómo pueden ser más efectivas en la región.

Además, las políticas pueden proveer lineamientos al personal escolar sobre cómo responder a comportamientos anti-LGBTQ de estudiantes. Respecto a la intervención docente cuando escucharon comentarios homofóbicos, como muestra la Figura 2.14., en los siete países los/

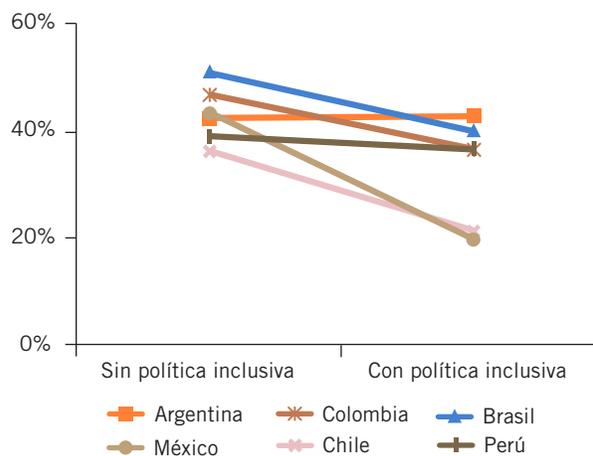
las estudiantes LGBTQ cuyos colegios no contaban con una política inclusiva sobre intimidación o acoso mostraron menos probabilidad de reportar intervenciones docentes que aquellos/as cuyos colegios sí tenían una política inclusiva.⁸⁴ Más aún, como muestra la Figura 2.15., los/las estudiantes LGBTQ tuvieron mayor probabilidad de reportar que la respuesta del personal escolar fue “algo” o “muy” eficaz cuando pertenecían a un colegio que tuviera una política inclusiva contra la intimidación, y el beneficio de contar con una política fue similar a lo largo de los seis países.⁸⁵

Figura 2.12. Relación entre escuchar comentarios homofóbicos y política escolar inclusiva contra la intimidación*
(porcentaje que reportó “algunas veces”, “a menudo” o “con frecuencia”)



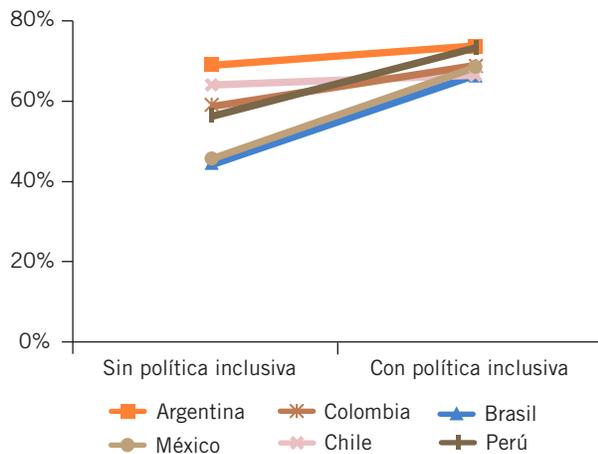
*Uruguay no incluyó en su encuesta la pregunta sobre política escolar.

Figura 2.13. Relación acoso verbal basado en orientación sexual y política escolar inclusiva contra la intimidación*
(porcentaje que reportó “algunas veces”, “a menudo” o “con frecuencia”)



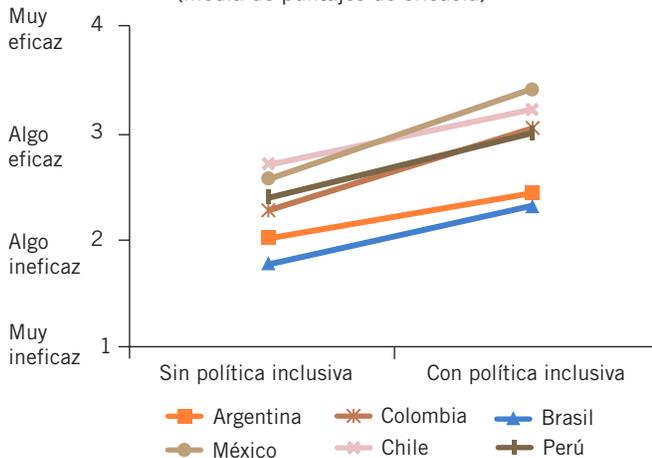
*Uruguay no incluyó en su encuesta la pregunta sobre política escolar.

Figura 2,14, Relación entre intervención docente ante comentarios homofóbicos y política escolar inclusiva contra la intimidación*
(porcentaje que reportó niveles altos de intervención)



*Uruguay no incluyó en su encuesta la pregunta sobre política escolar.

Figura 2.15. Relación entre la eficacia de la intervención del personal ante acoso/ataques y política escolar inclusiva contra la intimidación*
(media de puntajes de eficacia)



*Uruguay no incluyó en su encuesta la pregunta sobre política escolar.

Análisis

A lo largo de los siete países latinoamericanos hay evidencia de que los recursos escolares sobre temas LGBTQ están relacionados con un ambiente educativo más positivo, y sin embargo hay una ausencia consistente de estos recursos para estudiantes LGBTQ. Los/las estudiantes LGBTQ en estos países reportan una baja incidencia de aprender en clase información positiva sobre personas, historia o eventos LGBTQ, y un porcentaje significativo de estudiantes reportan aprender contenido negativo. Más aún, pocos/as estudiantes reportan que sus colegios cuentan con políticas contra la discriminación o el acoso que incluyan garantías basadas en la orientación sexual o la expresión de género. No obstante, los resultados de la encuesta indican que los/las educadores/as son un recurso importante: la mayoría de estudiantes reportó que tenían al menos un/a docente o una persona del personal escolar que apoya a estudiantes LGBTQ y, en la mayoría de países, al menos la mitad reportó que se sentiría cómodo/a hablando con un/a docente sobre ser LGBTQ.

Nuestros análisis revelan que hay diferencias notorias entre países respecto a la disponibilidad de apoyo. Es más probable que estudiantes en Chile y Brasil reporten contar con personal escolar que les apoye en el colegio, y estudiantes en Argentina y México se sienten más cómodos/as hablando con educadores/as sobre asuntos LGBTQ. Los/las estudiantes en Perú mostraron la menor probabilidad de reportar contar con personal escolar que los apoye, así como de sentirse cómodos/as hablando con educadores/as sobre asuntos LGBTQ. Sin embargo, los/las estudiantes LGBTQ en Perú pueden recibir el mayor beneficio de contar con educadores/as que les apoyen, ya que tuvieron una probabilidad mucho menor de faltar a clase cuando este apoyo se encontraba disponible.

Respecto a las políticas contra intimidación/acoso, Colombia tuvo el porcentaje más alto de estudiantes LGBTQ que contaban con algún tipo de política, y también que tenían una política inclusiva de orientación sexual y expresión de género. Estos hallazgos indican que estas políticas también fueron más eficaces en Colombia: los/las estudiantes también tuvieron mayor probabilidad que los/las de otros países de reportar, incluso, menos victimización, y mostraron más probabilidad

de denunciar victimización ante el personal escolar si se había implementado una política. Respecto a la implementación de las políticas, también es interesante notar que los/las estudiantes LGBTQ en Chile fueron de los/las que más reportaron políticas, pero el efecto de estas sobre la denuncia estudiantil de victimización ante el personal escolar fue bajo. De nuevo, esto también puede ser evidencia de cómo las políticas no son suficientes si los colegios no están dispuestos a implementar un cambio cultural y de sistema en sus prácticas educativas.

Los resultados también pueden arrojar algo de luz sobre el papel de la ley nacional respecto a la reducción de la intimidación y del acoso en el colegio. De los siete países encuestados, cuatro tienen algún tipo de ley nacional que aborda la intimidación escolar: Argentina, Brasil, Colombia, y Perú; sin embargo, la ley de Brasil sólo entró en vigor en noviembre de 2015, justo al final del año escolar que fue el foco de la encuesta, y, por tanto, cualquier efecto de la ley habría ocurrido después que se hubiera completado el estudio. En Argentina, donde hay mayor supervisión local de la educación, los/las estudiantes LGBTQ no tuvieron

menor probabilidad de reportar contar con una política escolar de protección que aquellos/as en la mayoría de los demás países. Sin embargo, parecía haber un impacto limitado de estas políticas en las experiencias escolares de estos/as estudiantes. En contraste, el sistema educativo en Colombia también está centralizado, y los/las estudiantes LGBTQ allí mostraron la mayor probabilidad, comparados/as con estudiantes en los otros países, de reportar que su colegio contaba con una política. Además, los/las estudiantes colombianos/as parecían ser los/las que más se beneficiaban de tener una política. Sin embargo, a pesar de la existencia y de la eficacia sugerida del contar con una política, en general, los/las estudiantes LGBTQ encuestados en Colombia reportaron los índices más altos de victimización física en el colegio. Aun así, estos hallazgos apuntan a la compleja interacción entre la ley nacional, y la política escolar y su práctica. Tampoco está claro qué estipulaciones se han hecho o qué sistemas se han puesto en práctica para monitorizar la implementación de leyes y políticas en los países que las tienen. Por tanto, se justifica más investigación en el contenido y la implementación de estas leyes y políticas.

Tercera parte: análisis

Limitaciones

Este estudio expande la investigación actual al comparar las experiencias escolares de jóvenes LGBTQ en siete países, y arroja luz sobre la manera como el ambiente escolar hostil afecta de forma similar a los/las jóvenes en contextos de múltiples países. No obstante, nuestro estudio tiene varias limitaciones. En primer lugar, hay limitaciones potenciales para la generalización de los resultados. Es importante notar que estos datos y este informe sólo representan las experiencias de estudiantes LGBTQ en siete países latinoamericanos, y por tanto no pueden referirse a otros países de Suramérica (p.ej. Bolivia, Ecuador, o Venezuela), Centroamérica y el Caribe. Sin embargo, los siete países representados en este informe acudieron a la consulta regional de la UNESCO sobre violencia homofóbica y transfóbica en los colegios,⁸⁶ contaban con una infraestructura para hacer investigación, y ya estaban trabajando para mejorar la igualdad LGBTQ. Puede que el trabajo de las ONG en estos países haya tenido algún efecto positivo previo en el clima escolar para estudiantes LGBTQ, y que las experiencias escolares de estudiantes LGBTQ en países sin esfuerzos similares por parte de las ONG sean aún más extremas. Sin embargo, también puede que el interés de los siete países en centrarse en asuntos LGBTQ en la educación refleje una preocupación más urgente fundada en problemas más serios para estudiantes LGBTQ en sus sistemas educativos.

Todas las muestras de datos consisten en jóvenes que ya se definen a sí mismos/as como LGBTQ (u otra identidad no-heterosexual o no-cisgénero) y, por tanto, pueden excluir jóvenes que eventualmente se identificarán como LGBTQ pero que aún no lo hacen. A partir de estos datos no podemos hacer declaraciones sobre las experiencias de jóvenes que puede que tengan relaciones sexuales con el mismo sexo o experimenten atracción por el mismo sexo, pero que no se identifican a sí mismos/as como lesbianas, gay o bisexuales. Estos/as jóvenes pueden tener experiencias que difieren de los/las que se identifican como lesbianas, gay o bisexuales: pueden estar más aislados, puede que no sean conscientes del apoyo a la juventud LGBTQ o, incluso si lo son, puede que no se sientan cómodos/as recurriendo a tal apoyo. De manera similar, no todos/as los/las jóvenes cuya identidad de género o expresión de género está fuera de las normas culturales puede

experimentarse a sí mismo/a como transgénero, o tener incluso la información para entender lo que significa ser transgénero. Así, los datos pueden no reflejar las experiencias de estos/as jóvenes, que también pueden estar más aislados/as y sin el mismo acceso a los recursos que los/las jóvenes transgénero en la encuesta. Más aún, es importante notar que este estudio no incluye aquellos/as estudiantes que pueden no ser LGBTQ pero que están sometidos a violencia y discriminación anti-LGBTQ en el colegio, como aquellos/as estudiantes percibidos/as como LGBTQ o que tienen padres/madres LGBTQ.

También es importante notar que los siete países analizados en este informe muy probablemente varían en su alcance a la población de estudiantes LGBTQ de secundaria en sus países, lo que podría generar diferentes muestras de estudiantes LGBTQ. También puede haber diferencias desconocidas a través de las culturas entre el desarrollo de la *sexualidad* y el de la *identidad de género*, así como de la *propia identidad* ante las *identidades LGBTQ*. Estas diferencias de muestreo también pueden ser responsables de algunas diferencias a lo largo de los siete países. Sin embargo, por estas razones, realizamos un control estadístico de las características demográficas clave que fueron significativamente diferentes entre países, como la edad y el género. No obstante, puede haber otras variables de las que no hemos dado cuenta y que pueden haber generado algunas de las diferencias que encontramos en este estudio. Tampoco pudimos controlar algunos indicadores educativos como el gasto en educación o el tamaño de la clase, que pueden variar a lo largo de los países y afectar el clima escolar en general. Además, todas las encuestas se realizaron en línea y, por tanto, requerían acceso a internet. Así, puede que las muestras para las encuestas no representen la juventud LGBTQ en áreas rurales de los países o con una economía frágil, o cuyas familias tienen ingresos bajos y no pueden costear el acceso a internet.

Consideraciones de cultura, lenguaje, y normas sociales a lo largo de los países

Como se analizó arriba, hay numerosos resultados que demuestran una consistencia en las experiencias escolares de los/las estudiantes LGBTQ a través de los países. Las diferencias culturales en la educación que pueden ser de

particular relevancia para las variables específicas examinadas en este estudio multinacional son:

Diferencias en los cargos y el papel del personal escolar

Respecto a las preguntas a propósito de los/las estudiantes hablando sobre asuntos LGBTQ con el personal, cada encuesta preguntó por los cargos específicos del personal escolar que fueran más relevantes para el contexto de su propio país. Hubo algunos cargos que tenían el mismo nombre, como los de los/las docentes (“profesor/a”) o profesional de salud mental (“consejero/a”, “trabajador/a social” o “psicopedagogo/a”, “psicólogo/a del colegio”), y que probablemente tienen funciones iguales o similares. Hubo otros cargos, como “preceptor/a”, que aparecieron en varios países, pero cuya función podía cambiar entre países. Sin embargo, incluso cuando hay papeles equivalentes relacionados con la práctica pedagógica, los cargos del personal pueden variar a lo largo de los países con respecto a si tienen la responsabilidad fundamental de intervenir ante la intimidación y el acoso escolar. Además, los cargos del personal responsable de la intervención pueden no ser los mismos que los del personal percibido como de mayor confianza y de apoyo por los/las estudiantes LGBTQ, lo que puede ocurrir en cualquier país. Utilizando como ejemplo los resultados de investigación en Estados Unidos, los agentes de policía escolar o los oficiales de seguridad, típicamente vigilan la seguridad general, pero estos cargos no son percibidos como de apoyo por estudiantes LGBTQ.⁸⁷

Monitorización y supervisión de estudiantes

Los países pueden variar en la estructura del día escolar y el tiempo en el que se deja sin supervisión del personal escolar a los/las estudiantes. Por ejemplo, en la investigación sobre estudiantes LGBTQ en colegios de Estados Unidos realizada por GLSEN, es más probable que los/las estudiantes experimenten incidentes anti-LGBTQ cuando y donde no hay personal escolar, como corredores y baños.⁸⁸ Sin embargo, puede haber diferencias en la estructura del día escolar y las normas sobre la presencia de personal escolar a lo largo de los países latinoamericanos representados en este estudio. Así, una mayor incidencia de comportamientos anti-LGBTQ en un país comparada con la de otro puede relacionarse, en parte, con las diferencias normativas en la

monitorización y supervisión por parte de adultos en el colegio. Además, las normas sobre faltar a clase o incluso la posibilidad de no asistir a un colegio pueden variar entre países. Por ejemplo, es menos probable que los/las estudiantes LGBTQ en Chile y México faltaran a clase por razones de seguridad, pero no reportaron necesariamente sentirse más seguros en el colegio. Puede ser que diferencias como estas estén relacionadas con la estructura del día escolar y el control de la asistencia estudiantil.

Denuncias de experiencias escolares negativas

Puede haber normas culturales sobre el que los/las estudiantes tengan voz y voto sobre su experiencia escolar, y que sea común apelar a docentes y personal escolar frente a problemas en el colegio. Es posible que algunas de las diferencias en el que los/las estudiantes denuncien victimización al personal escolar, o incluso en el que se sientan cómodos/as hablando con ellos/as sobre asuntos LGBTQ, puedan estar relacionadas con esas normas. Por ejemplo, los/las estudiantes LGBTQ en Argentina mostraron la mayor probabilidad de denunciar victimización al personal escolar. Otra investigación ha demostrado que los/las estudiantes argentinos en general (no específicamente LGBTQ), también mostraron mayor probabilidad en creer que sus docentes les tendrían en cuenta. En datos del estudio SERCE (Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo) de la UNESCO, realizado con estudiantes de sexto grado de 16 países de Latinoamérica, los/las estudiantes en Argentina mostraron la mayor probabilidad de estar de acuerdo con la afirmación “La mayoría de los profesores realmente escucha lo que yo tengo que decir”, comparados/as con estudiantes de los otros seis países de la región incluidos en este informe.^{89, 90} Así, puede ser más común para estudiantes en Argentina, LGBTQ o no, percibir a los/las docentes como personas a quienes pueden acudir, lo que podría explicar algunas de las diferencias halladas en este informe.

El papel de la conexión familia-colegio

Al momento de considerar el grado en el que los/las estudiantes LGBTQ denuncian victimización a sus familias y con qué frecuencia intervienen los/las padres/madres en el colegio una vez se les ha contado, es importante considerar que puede haber diferencias culturales entre los siete países respecto al grado general de implicación familiar

en el colegio. Datos del estudio SERCE de la UNESCO incluyeron preguntas para padres/madres sobre su implicación en el colegio, y mostraron evidencia de diferencias en la implicación entre seis de los países representados en nuestro estudio (los datos SERCE de México no incluyeron estas preguntas).^{91, 92} Aunque hubo pocas diferencias en la probabilidad de que estudiantes LGBTQ denunciaran la victimización en el colegio a sus familiares, el índice en Argentina fue más alto que en Perú y Uruguay. Considerando los datos SERCE sobre la asistencia a reuniones con el personal escolar y la participación en actividades escolares, los/las padres/madres en Uruguay reportaron una menor frecuencia, y los/las de Perú reportaron una mayor frecuencia que la de los otros cinco países. Así, para Uruguay, la relativa falta de intervención de los/las padres/madres ante el personal escolar en favor de estudiantes LGBTQ puede ser consistente, en parte, con la relación familia-colegio normativa propia de este país, y puede apuntar más hacia retos específicos de los/las estudiantes LGBTQ para denunciar victimización ante sus familias.

Existencia, implementación y eficacia de intervenciones en el colegio

Como se analizó en la segunda parte de este informe, hay diferencias en el grado de control o vigilancia que tienen los distintos gobiernos nacionales sobre los sistemas educativos. Respecto a nuestra investigación actual sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ, este factor podría afectar particularmente las políticas dentro del colegio sobre intimidación y acoso, e inclusión curricular positiva de contenido LGBTQ. Tener más influencia nacional puede beneficiar a los/las estudiantes LGBTQ cuando hay políticas o leyes nacionales que abordan específicamente las necesidades de esta población. Colombia, por ejemplo, tiene una ley nacional sobre clima escolar que incluye menciones específicas sobre orientación sexual e identidad de género, y vemos alguna evidencia de sus beneficios en sus datos sobre estudiantes LGBTQ. Brasil también tiene un sistema nacional de educación, y bien entrado 2015 aprobó una ley nacional contra la intimidación. Sin embargo, la ley no incluye garantías específicas para la orientación sexual o la identidad/expresión de género. Dado el momento en que se aprobó la legislación, hacia el final del año escolar 2015, no habría tenido efecto respecto a los datos de Brasil en este informe. No

obstante, sería importante valorar la eficacia de la ley para los estudiantes en general, pero también específicamente para estudiantes LGBTQ, dada la falta de inclusión de la orientación sexual o la identidad/expresión de género en la ley.

Contar con una educación más local puede beneficiar a los/las estudiantes LGBTQ si ello permite que políticas locales establezcan garantías basadas en la orientación sexual y la identidad/expresión de género, si no hay ley o política nacional que lo haga. Sin embargo, en Argentina, que tiene mayor control local sobre la educación, no encontramos diferencias significativas ante la existencia de políticas escolares de protección respecto a la discriminación y el acoso en comparación con la mayoría de los otros países, pero sí encontramos que contar con una política escolar no estaba relacionado con el nivel de victimización experimentado por los/las estudiantes. Puede que estos hallazgos sean, de alguna manera, más un reflejo de la toma de decisiones locales sobre la educación, y menos un reflejo de la vigilancia nacional. Se necesita más investigación para entender cómo se implementa la protección a estudiantes en sistemas educativos más locales.

Expectativas sociales sobre roles de género “tradicionales”

A lo largo de los siete países la mayoría de estudiantes LGBTQ reportaron escuchar con frecuencia comentarios negativos sobre su expresión de género y experimentar victimización basada en ella. Sin embargo, hubo diferencias entre poblaciones en estas experiencias relacionadas con el género. En Argentina y Colombia, los/las estudiantes LGBTQ mostraron mayor probabilidad que los/las de otros países de ser victimizados/as por su expresión de género. En Argentina, Brasil, Colombia, y Uruguay, la mayoría de estudiantes LGBTQ comúnmente escuchó comentarios negativos sobre personas transgénero, mientras que esto fue minoritario entre los/las estudiantes LGBTQ en los otros tres países. Algunas de estas diferencias pueden estar relacionadas con los contrastes que hay entre países respecto a las creencias culturales sobre normas de género y lo que se espera tradicionalmente. Sin embargo, también es posible que las experiencias negativas relacionadas con la expresión y la identidad de género sean más prevalentes en países en los que hay más

estudiantes siendo abiertos sobre su identidad/ expresión de género “no-tradicional”. Se necesita más investigación para entender mejor la relación entre las normas culturales de los países y las experiencias escolares de los/las estudiantes.

Religión y religiosidad

Como se analizó en la introducción de este informe, en los países representados en este estudio, muchas de las comunidades LGBTQ reportaron reacciones negativas de movimientos religiosos y conservadores respecto a los derechos LGBTQ, y la inclusión y protección LGBTQ en los sistemas educativos. Así, es importante considerar las variaciones respecto a la religiosidad y la implicación de la religión en la educación a lo largo de los siete países en este informe. En algunos países, como Brasil, Colombia, y Perú, se puede enseñar religión en colegios públicos; mientras que lo opuesto es cierto en México, Uruguay, y muchas partes de Argentina.⁹³ Aunque la inclusión positiva de contenido LGBTQ en el currículo fue baja a lo largo de los siete países de la región, los/las estudiantes LGBTQ en Perú reportaron algunos de los porcentajes más bajos y mostraron mayor probabilidad de reportar que se les enseñó contenido negativo sobre temas LGBTQ más que contenido positivo. En contraste, estudiantes en Argentina, Chile, México, y Uruguay tuvieron mayor probabilidad de que se les enseñara contenido positivo que contenido negativo. Aunque realmente no podemos conocer la forma en que las reglas sobre la instrucción religiosa afectan la enseñanza sobre temas LGBTQ, es posible que haya alguna relación entre los países de este estudio.

Entre los siete países, Uruguay es considerado uno de los menos religiosos, y la mayoría de uruguayos/as reporta que cree que los líderes religiosos no deberían tener influencia alguna en asuntos políticos.⁹⁴ De hecho, encontramos que los/las estudiantes LGBTQ en Uruguay estuvieron entre quienes mostraron los índices más bajos de haber reportado comentarios homofóbicos y victimización anti-LGBTQ. No obstante, aún consideramos que estos índices indican una prevalencia fuerte de comportamientos anti-LGBTQ en este país. Aunque los/las estudiantes LGBTQ en Uruguay tuvieron mayor probabilidad de reportar inclusión positiva de contenido LGBTQ en su currículo, no mostraron mayor probabilidad que los/las de otros varios países de reportar que el personal escolar intervino cuando escucharon comentarios homofóbicos,

reportar victimización al personal escolar, o creer que la intervención del personal ante la victimización fue eficaz. Puede ser que algunos de los hallazgos más positivos para Uruguay se deban en parte a actitudes sociales más liberales o a una menor influencia de movimientos religiosos conservadores, aunque muchos/as estudiantes LGBTQ en este país reportan climas escolares muy negativos. En contraste, Colombia ha sido considerado uno de los países más religiosos.⁹⁵ Los/las estudiantes LGBTQ en este país mostraron mayor probabilidad de no sentirse seguros/as por su expresión de género que los/las de todos los otros países, y tuvieron mayor probabilidad de escuchar comentarios negativos sobre la expresión de género masculina (*i.e.*, varones no “actuando suficientemente masculinos”) que los/las de todos los demás países, excepto México. Puede ser que la religiosidad en este país esté relacionada con actitudes y roles de género más conservadores, explicando así algunos de estos hallazgos. Empero, los/las estudiantes LGBTQ en Colombia tuvieron la mayor probabilidad de reportar que contaban con una política escolar inclusiva contra discriminación/acoso, y nuestros resultados indican que esto produjo el mayor efecto ante la victimización en el colegio. Algunos países, como Brasil y Colombia, han experimentado oposición religiosa a algunas de las intervenciones nacionales positivas para crear colegios más seguros y que brinden apoyo. Además del potencial de efectos negativos directos en la implementación de esfuerzos positivos respecto a la experiencia de estudiantes LGBTQ, tal oposición también puede afectar la opinión pública y, a su vez, las normas para la tolerancia de la diversidad en la comunidad escolar. Claramente, normas culturales, religiosidad, y leyes y políticas oficiales interactúan de una forma compleja que influye a los/las agentes escolares y las experiencias de los/las estudiantes. A lo largo de la región se necesita más investigación sobre la influencia relativa y agravante de estos factores en el colegio.

Condiciones generales sobre violencia escolar

Aunque los índices de victimización denunciados por los/las estudiantes LGBTQ a lo largo de los siete países en la región fueron alarmantes, hubo diferencias significativas entre ellos. Como se analizó en la primera parte, puede que algunas de estas diferencias estuvieran relacionadas con variaciones culturales respecto a la violencia en general, y específicamente con la discriminación

y el acoso en el colegio. Utilizando datos del estudio SERCE de la UNESCO, la investigación ha mostrado que los/las estudiantes de sexto grado en Argentina, Colombia, Costa Rica, y Panamá tuvieron la mayor probabilidad de reportar conocer a alguien de su clase que sufrió maltrato en el colegio, y los/las estudiantes en Colombia mostraron mayor probabilidad de haber experimentado algún tipo de robo en el mes anterior.⁹⁶ De manera similar, la investigación de los datos SERCE mostró que los/las estudiantes de sexto grado en Argentina tuvieron la mayor probabilidad de reportar insultos o amenazas en el colegio, y los estudiantes LGBTQ de Argentina en nuestro estudio también mostraron mayor probabilidad de escuchar comentarios homofóbicos que la mayoría de otros/as estudiantes. Estos descubrimientos apoyan, en parte, los hallazgos de este estudio respecto a Argentina y Colombia: los/las estudiantes LGBTQ en estos países tuvieron mayor probabilidad de reportar victimización física que los/las estudiantes LGBTQ en los otros cinco países. Así, las diferencias que en nuestro estudio atraviesan estas naciones respecto a comentarios o comportamientos anti-LGBTQ pueden deberse, en parte, a diferencias culturales y nacionales sobre la intimidación y el acoso escolar en general.

Actitudes públicas sobre personas LGBTQ

La investigación reciente en Latinoamérica sobre opinión pública ofrece alguna pista de que puede haber diferencias significativas respecto a las actitudes frente a personas LGBTQ entre los siete países de este estudio. El Pew Research Center, por ejemplo, encontró que los/las encuestados/as en Colombia y Perú tenían actitudes menos favorables hacia la homosexualidad y el matrimonio igualitario que en los otros países (véase Apéndice).⁹⁷ En nuestro estudio, encontramos que la frecuencia de algunos comportamientos anti-LGBTQ fue, de hecho, más alta en ambos países. Sin embargo, los/las estudiantes LGBTQ en Perú denunciaron menor frecuencia de acoso verbal por orientación sexual que Argentina y Brasil, países que tienen actitudes más favorables relacionadas con LGBTQ, según la mencionada investigación sobre opinión pública. Sin embargo, los resultados de los/las estudiantes de octavo grado en Chile, Colombia, República Dominicana, México, y Perú, dentro del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana 2016 de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), señalan que los/las

estudiantes en Colombia en cierto modo tienen actitudes favorables hacia personas LGBTQ; de manera similar a los/las estudiantes en Chile y México (véase Apéndice).⁹⁸ Por ejemplo, 80% de los/las estudiantes en Colombia creían que todo colegio debería aceptar homosexuales, comparados/as con 84% en Chile, 85% en México, y 71% en Perú.⁹⁹ Así, estos otros datos sobre actitudes hacia personas LGBTQ, junto con los resultados de nuestro estudio, indican que las diferencias entre los siete países en los indicadores negativos de clima escolar para estudiantes LGBTQ no pueden atribuirse simplemente a diferencias en las actitudes públicas hacia personas LGBTQ, aunque estas sean una consideración importante para entender el clima escolar. Además, a la luz de nuestro análisis de arriba con respecto a las normas generales sobre clima escolar, es difícil discernir la forma en que las actitudes y normas sobre violencia escolar relacionadas con LGBTQ trabajan conjuntamente para explicar las experiencias de los/las estudiantes LGBTQ en ese país.

Lenguaje y traducción

Al valorar el clima escolar para estudiantes LGBTQ, los asuntos relacionados con traducción y semántica son claros desafíos. Respecto al lenguaje homofóbico, aunque todos los países utilizaron una pregunta sobre “comentarios homofóbicos” o “comentarios homofóbicos/lesbofóbicos” (en portugués), muchos de los términos utilizados para ilustrar el concepto no fueron completamente iguales a lo largo de los países. La mayoría de los países que utilizaron una encuesta en español incluyeron las palabras “maricón”, “puta”, y “torta”, pero algunos países también incluyeron términos como “rosquete” (Perú) y “marimacho” (Uruguay). Mientras que, en la encuesta de Brasil en portugués, los términos homofóbicos utilizados fueron “bicha”, “sapatão”, y “viado”. Ya que las encuestas fueron elaboradas por hablantes nativos en cada país, suponemos que estos términos son relativamente equivalentes. Pero es posible que cualquier fenómeno evaluado en estas encuestas (en este caso, los comentarios homofóbicos), pueda manifestarse de forma diferente en los contextos de diferentes países. De manera similar, respecto a la sexualidad y la identidad de género a lo largo de la región, puede haber similitudes culturales, pero puede haber más similitudes entre algunos países. Nanda (2014) escribió: “la variación cultural significativa ocurre

en lo que se considera sexualidad apropiada – deseo, orientación, prácticas– para diferentes géneros y en la relación supuesta entre sexo/ diversidad de género, sexualidad, e identidad de género” (p. 5).¹⁰⁰ Así, futuras investigaciones han de considerar cuidadosamente la población presumida de interés y si es comparable entre naciones: lo que la comunidad de estudiantes LGBTQ es en un país latinoamericano, puede no ser necesariamente lo mismo en otro, en la región, o incluso en el mundo.

Considerando las variaciones culturales, posibles y reales, analizadas arriba, claramente hay una necesidad de más investigación sobre las experiencias de estudiantes LGBTQ que pueda explorar más a fondo la manera en que las diferencias estructurales y culturales, y las diferencias en las actitudes públicas a lo largo de países respecto a la educación, afectan la experiencia estudiantil.

Conclusiones y recomendaciones

Los/las estudiantes LGBTQ en los siete países de la región, con frecuencia se sintieron inseguros/as en el colegio debido a su orientación sexual e identidad de género (*i.e.*, la manera en que expresan su género) y evitaron zonas de sus colegios por sentirse inseguros/as. Más todavía, muchos/as estudiantes LGBTQ en esos países faltan a clase porque sienten que no es seguro asistir a su colegio. Escuchar comentarios anti-LGBTQ en el colegio puede ser un factor principal para crear ambientes escolares inseguros y poco acogedores para estudiantes LGBTQ, y a lo largo de los países, la gran mayoría de estudiantes LGBTQ usualmente escuchó en sus colegios comentarios homofóbicos (como “maricón” o “tortillera/arepera”) y comentarios negativos sobre la expresión de género. Más aún, el personal escolar con frecuencia no intervino cuando se usó ese lenguaje en el colegio, consintiendo así estos comportamientos. Más preocupante es que no fue poco común para estudiantes LGBTQ escuchar comentarios anti-LGBTQ por parte de sus docentes y otro personal escolar, especialmente comentarios negativos sobre la expresión de género. De hecho, parece que en muchos países son más comunes los comentarios por parte de docentes a propósito de la expresión de género que los comentarios homofóbicos. Esto puede ser un indicador de que, en estos países, y tal vez en la región, se considera

normal para el personal educativo “vigilar” la expresión de género y reforzar los roles de género “tradicionales”.

Los/las estudiantes LGBTQ en los siete países también experimentaron niveles altos de acoso y ataques, lo que puede tener consecuencias aún más graves en su vida. En la mayoría de países, la gran mayoría de jóvenes LGBTQ han experimentado acoso verbal debido a su orientación sexual y expresión de género, y una cantidad alarmante también ha experimentado acoso y ataques físicos por estas mismas razones. Ahora bien, la mayoría de estudiantes LGBTQ no denuncia la victimización al personal escolar o si quiera a su familia, y cuando lo hacen, no siente que esto les ayuda. En general, encontramos que la victimización puede conducir a un menor bienestar, colegios menos acogedores, y resultados educativos más negativos para los/las estudiantes LGBTQ. Estos hallazgos también pueden explicar, en parte, por qué los/las estudiantes LGBTQ en cada uno de los siete países reportaron niveles más bajos de pertenencia al colegio en comparación con los niveles de la población general de estudiantes de secundaria reportados por PISA en sus respectivos países.

A lo largo de los siete países de Latinoamérica hay una ausencia consistente de recursos de apoyo y de afirmación para estudiantes LGBTQ en el colegio. En estos países, los/las estudiantes reportan una baja incidencia de que se les enseñara en clase información positiva sobre personas, historia, o eventos LGBTQ; y un porcentaje significativo de estudiantes reporta que se les había enseñado contenido negativo. Más aún, pocos/as estudiantes reportan que sus colegios cuentan con políticas contra la discriminación o el acoso que incluyan garantías basadas en la orientación sexual o la expresión de género. No obstante, la mayoría de estudiantes LGBTQ a lo largo de los países reportan que tienen al menos un/a docente o miembro/a del personal escolar que les brinda apoyo.

El apoyo positivo para los/las estudiantes LGBTQ en América Latina, o probablemente en cualquier región, está relacionado con mejores experiencias educativas y mejor bienestar estudiantil. Al incluir contenido positivo relacionado con LGBTQ en el currículo, los/las estudiantes LGBTQ se sienten mejor valorados por la comunidad escolar, y ello también puede promover impresiones más positivas sobre asuntos y personas LGBTQ entre sus pares, resultando así en un ambiente escolar más

positivo. Los/las estudiantes LGBTQ que cuentan con personal escolar que les brinda más apoyo también tienen un sentido de pertenencia más sólido hacia su colegio, y podría asumirse que un mayor compromiso con su educación en general. Las políticas inclusivas contra la discriminación o el acoso proveen al personal escolar con los lineamientos para que puedan intervenir con mayor propiedad cuando los/las estudiantes usan lenguaje anti-LGBTQ y cuando los/las estudiantes LGBTQ denuncian incidentes de acoso y ataques. Estas políticas también pueden instruir a los/las estudiantes sobre su derecho a una educación segura y cómo denunciar incidentes de violencia.

Para garantizar que se provean oportunidades educativas y un ambiente de aprendizaje alentador para los/las estudiantes LGBTQ, los/las defensores/as de la comunidad y del colegio deberían trabajar para prevenir y responder a la victimización ahí adentro. Cada país ha delineado recomendaciones específicas para su propio contexto nacional, y animamos a los/las lectores/as a examinarlas en detalle.¹⁰¹ Respecto a sus recomendaciones, hubo aspectos significativos en común a lo largo de los siete países y, por tanto, dichos aspectos probablemente tienen importancia regional y siguen siendo relevantes:

Leyes, políticas y su implementación local

Promulgar y hacer cumplir leyes o políticas que prevengan y aborden el problema de discriminación y violencia en los colegios que incluyan garantías específicas para estudiantes LGBTQ y otros grupos marginalizados, como leyes relacionadas con la promoción de una cultura de convivencia libre de discriminación y de trato igualitario para todos los colegios. Sin embargo, simplemente promulgar leyes o políticas no es suficiente, y han de tomarse medidas para garantizar la implementación de las leyes y la monitorización de su progreso y éxito, incluyendo la propia monitorización, los esfuerzos de prevención y la financiación. Tales medidas también han de abordar y responsabilizar a los/las educadores/as con respecto a hacer comentarios discriminatorios en los colegios, incluyendo comentarios homofóbicos, transfóbicos y de discriminación por género.

Procedimientos y prácticas para denunciar acoso dentro del colegio

Desarrollar a nivel nacional un protocolo de procedimientos y prácticas para detectar y atender formas de violencia y discriminación en los colegios, para facilitar la respuesta a este problema. Estas prácticas y estos procedimientos deben incluir lineamientos claros para que los/las estudiantes denuncien la discriminación, el acoso y la violencia en el colegio; y mecanismos claros de seguimiento para los/las educadores/as que garanticen que estos problemas se aborden con eficacia y que estén especialmente atentos a formas de discriminación y violencia basada en prejuicios, incluyendo aquellos relacionados con la orientación sexual e identidad/expresión de género.

Políticas y prácticas respecto a la discriminación y la inclusión

Garantizar que las políticas y prácticas escolares, como las relacionadas con normas de vestimenta y bailes escolares, no discriminen contra los/las estudiantes LGBTQ, y suprimir políticas y prácticas que lo hagan, incluyendo las que traten de manera diferente a las parejas LGBTQ, censuren las expresiones de identidades LGBTQ, impongan normas de género tradicionales, separen por género a los/las estudiantes sin que haya necesidad de ello, o incluyan normas o estándares diferentes para estudiantes hombres y mujeres.

Programas escolares dentro del colegio para abordar la discriminación y la violencia

Diseñar estrategias de intervención específicas para promover una mejor coexistencia escolar (convivencia) que aborden específicamente el acoso y la violencia anti-LGBTQ, incluyendo aquellas que: a) despierten conciencia en la comunidad educativa para eliminar prejuicios sobre las diferentes orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género, así como las diferencias en raza/etnicidad, discapacidad, cultura, política, y religión; b) satisfagan las necesidades y garanticen el acceso a la educación de estudiantes LGBTQ; c) incluyan lineamientos e instrucciones para estudiantes y familiares sobre cómo y dónde actuar cuando vean o sepan de acoso o violencia en el colegio, que específicamente incluya actos relacionados con la orientación sexual y la identidad de género del/la estudiante, y que incluyan procedimientos a los cuales recurrir

cuando los incidentes no se estén gestionando o su gestión no se esté haciendo de manera eficaz.

Educación sexual comprehensiva

Para garantizar que a todos/as nuestros/as jóvenes se les provea con la información más precisa y relevante en salud, ha de ofrecerse educación sexual inclusiva y accesible para todos/as los/las estudiantes a lo largo de los colegios de la región. El contenido del material curricular de una educación sexual comprehensiva también tiene que revisarse, no sólo para garantizar la precisión médica y la información apropiada para cada edad, sino también para que no incluya contenido que marginalice a las personas de orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

Desarrollo profesional para educadores/as

Implementar programas de formación de todos/as los/las educadores/as para mejorar los índices de intervención, aumentar la cantidad de docentes y otro/a personal disponible para apoyar a los/las estudiantes y promover la inclusión de la diversidad en el aula de clase. Además, implementar una supervisión regular de las prácticas de enseñanza para garantizar que se implemente eficazmente el contenido curricular que promueve el respeto por la diversidad sexual y de género.

Educación docente previa a la contratación

Exigir que los currículos para los cursos de formación docente en pregrado y posgrado incluyan contenido específico sobre el respeto a la orientación sexual, identidad/expresión de género y las experiencias de estudiantes LGBTQ en el propio país, para que los/las docentes estén preparados/as para brindar apoyo eficaz a los/las estudiantes LGBTQ e intervenir cuando se den incidentes anti-LGBTQ en el aula de clase.

Implicación, información, y garantías para padres/madres

Proveer educación para las familias en la comunidad escolar sobre las experiencias de los/las estudiantes LGBTQ para crear una comunidad escolar inclusiva más amplia, incluyendo información sobre los derechos de los/las estudiantes y cualquier política escolar de protección relacionada con el clima escolar.

Conciencia pública

Desarrollar campañas sobre el respeto a la diversidad y los derechos de todas las personas, incluyendo personas LGBTQ, permitiendo que la población estudiantil general reconozca la importancia de la diversidad en sus colegios, respecto a cultura, religión, orientación sexual, identidad de género, y raza/etnicidad. Además, desarrollar campañas que también mejoren la conciencia sobre los efectos de la discriminación y la intimidación contra los/las estudiantes LGBTQ.

Investigación

Emprender y financiar investigación que continúe examinando las experiencias de los/las estudiantes LGBTQ en cada país, evalúe las intervenciones y las prácticas respecto al clima escolar para estos/as estudiantes, y permita el seguimiento en el ámbito nacional del progreso en mejorar los colegios respecto a seguridad e inclusión.

Estas recomendaciones son consistentes con las propuestas de organizaciones internacionales y regionales, incluyendo la UNESCO y la Comisión Interamericana en Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, a propósito de lo que las naciones deben hacer para prevenir violencia y discriminación anti-LGBTQ en los colegios y promover mejores ambientes de aprendizaje para estudiantes LGBTQ:

La CIDH pide a todos los Estados Miembros de la OEA que cumplan sus obligaciones de respetar, garantizar y adoptar medidas a nivel nacional para garantizar plenamente los derechos de niños/as LGBT, o de quienes se perciben como tales, a una vida libre de discriminación y violencia, tanto dentro de la familia como del colegio. (p. 179)¹⁰²

El Llamamiento Ministerial a la Acción por parte de la UNESCO, que hasta la fecha ha sido firmado por quince países latinoamericanos, incluyendo los siete países representados en este informe, compromete a esos funcionarios:

[...] a redoblar esfuerzos para prevenir y abordar la violencia, incluyendo aquella basada en orientación sexual e identidad/expresión de género, en el amplio marco de una respuesta comprehensiva del sector educativo ante la violencia relacionada con el

colegio, incluyendo intimidación, y tomando en consideración las particularidades de contextos legales y socioculturales diferentes, garantizando la cooperación entre países para compartir las mejores prácticas. (p. 2)¹⁰³

Además, el Banco Mundial y el PNUD recomendaron financiar el desarrollo de una infraestructura para la investigación y recolección de datos LGBTQ a través de la generación de capacidad y el desarrollo de la colaboración entre gobiernos, instituciones multilaterales y la sociedad civil.¹⁰⁴

Así, pedimos a estas organizaciones multilaterales monitorizar y responsabilizar a sus estados miembros para garantizar la implementación de

estas medidas en beneficio de los/las estudiantes LGBTQ. Más aún, también pedimos a las organizaciones de la sociedad civil, incluyéndonos a GLSEN y Todo Mejora, las otras ONG en Latinoamérica que participaron en este informe, y a todas las del globo cuyo interés y pasión es crear los mejores ambientes de aprendizaje para que los estudiantes LGBTQ puedan alcanzar su potencial más alto, unir fuerzas y trabajar juntas para apoyar esfuerzos nacionales en cada país individual y en las regiones, pero también respaldar a los/las líderes/lideresas globales para que defiendan sus recomendaciones y responsabilicen a los gobiernos nacionales y sus propios estados miembros.

Notas finales

- 1 Algunos países afirmaron específicamente que su encuesta también era para jóvenes intersexual además de para jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. Sin embargo, estas encuestas incluyeron pocas o ninguna pregunta específica sobre la experiencia intersexual y la representación de los/las jóvenes que se identificó como intersexuales fue muy baja. Otros países no incluyeron específicamente jóvenes intersexuales en el muestreo de su encuesta. Por estas razones, no incluimos un análisis específico de jóvenes intersexuales y usamos el acrónimo LGBTQ en lugar de LGBTQI.
- 2 UNESCO (2012). Review of homophobic bullying in educational institutions [Revisión del bullying homofóbico en instituciones educativas]. París: UNESCO.
UNESCO (2012). Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico. París: UNESCO.
- 3 UNESCO (2016). Abierta Mente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. París: UNESCO.
- 4 El "llamamiento a la acción" está disponible en: http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=246247&set=005803E64C_1_59&database=ged&gp=Use&mode=e&lin=1&ll=c. Los países latinoamericanos que actualmente se han vinculado a este llamamiento son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, y Uruguay.
- 5 Badgett, M. V. L. & Crehan, P. R. (2016). Investing in a research revolution for LGBTI inclusion [Invertir en una revolución de investigación para la inclusión de LGBTQI]. Washington, D.C.: World Bank Group.
- 6 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2018). The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools [Encuesta sobre el ambiente escolar de 2017: Hallazgos clave de las experiencias de jóvenes gays, lesbianas, bisexuales, transgénero, y queer en las escuelas de nuestro país]. Nueva York: GLSEN.
- 7 Kosciw, J. G. & Pizmony-Levy, O. (2013). Para promover un diálogo global sobre la juventud LGBT y las escuelas acta de una reunión de la red global en contra de los prejuicios y la violencia homofóbicos y transfóbicos en las escuelas. Nueva York: GLSEN.
- 8 Pizmony-Levy, O. & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel [El ambiente escolar y la experiencia de los estudiantes LGBT: una comparación de los Estados Unidos e Israel]. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 46-66.
- 9 Kosciw, J. G. & Pizmony-Levy, O. (2016). International perspectives on homophobic and transphobic bullying in schools [Perspectivas internacionales sobre el bullying homofóbico y transfóbico en las escuelas]. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 1-5.
- 10 Para información sobre leyes y políticas relacionadas en estos países, véase: Carroll, A. & Mendos, L.R. (2017). State Sponsored Homophobia 2017: A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition (Ginebra: ILGA).
- 11 IPPDH (2017). LGTBI: compendio regional de buenas prácticas gubernamentales de garantía y protección de derechos. IPPDH: Buenos Aires.
- 12 La Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2015). Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>.
- 13 <https://www.pri.org/stories/2017-10-13/brazil-accused-stripping-away-lgbt-rights>
- 14 Obtenido de: <https://www.mineduc.cl/2017/04/28/mineduc-superintendencia-entregan-orientaciones-circular-resguardar-derecho-la-educacion-ninos-ninas-jovenes-lgtbi/>
- 15 Obtenido de: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas.pdf>
- 16 Datos obtenidos del informe 2016 sobre estadísticas de quejas de la Superintendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>.
- 17 Disponible en: <https://www.newwaysministry.org/2016/08/18/bishops-in-colombia-kill-anti-bullying-education-program/>.
- 18 Obtenido de: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf
- 19 Secretaría de Salud. "Publica Salud protocolo de atención médica para la población LGBTQTTI". gob.mx: portal oficial del gobierno de México. Junio 24, 2017. Consultado el 20 de mayo de 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/salud/prensa/255-publica-salud-protocolo-de-atencion-medica-para-la-poblacion-lgbttti>
- 20 "CONAPRED presenta campaña contra la homofobia". Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación. Junio 14 de 2017. Consultado el 20 de mayo de 2018. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=967&id_opcion=&op=213.
- 21 Gobierno de la República. "Un México sin homofobia, un #MéxicoIncluyente". gob.mx: portal oficial del gobierno de México. June 14, 2017. Consultado el 20 de mayo de 2018. Disponible en: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/un-mexico-sin-homofobia-un-mexicoincluyente>.
- 22 Secretaría de Educación Media Superior. "Presenta Nuno Mayer Modelo Educativo y propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, que serán discutidos a nivel nacional". Secretaría de Educación Pública. Junio 29 de 2017. Consultado el 20 de mayo de 2018. Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/noticias/27-noticias-sems/258-presenta-nuno-mayer-modelo-educativo-y-propuesta-curricular-para-la-educacion-obligatoria-que-seran>.
- 23 Orozco, A. & Jorge Herrera. "Escuelas Incluyentes: una tarea urgente". Noviembre 10 de 2017. Consultado el 20 de mayo de 2018. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/blogueros-blog-invitado/2017/11/10/escuelas-incluyentes-una-tarea-urgente/>.
- 24 Del sitio web oficial de la Arquidiócesis Católica de Montevideo: <http://icm.org.uy/estar-atentos-rezar-juntos-apuro-anunciar-cristo-jesus/>.
- 25 En Colombia hay dos calendarios académicos diferentes: 1) de marzo a diciembre, y 2) septiembre a junio. Ya que la mayoría de colegios usan el primero, los datos se recogieron al final de 2015/ inicio de 2016.
- 26 Véase: <http://www.glsen.org/nscs..>
- 27 Para cumplir con las leyes nacionales sobre investigación con menores, que limitan la edad mínima de participación a los 14 años.
- 28 El informe nacional para cada país está disponible en:
Argentina: <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-encuesta-bullying.pdf>.
Brasil: <http://www.grupodignidade.org.br/projetos/acao-na-educacao/>
Chile: <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
Colombia: <https://sentiido.com/informe-encuesta-nacional-de-clima-escolar-LGBT/>
México: <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
Perú: <http://promsex.org/publicaciones/estudio-nacional-sobre-clima-escolar-en-el-peru-2016-2/>
Uruguay: <http://ovejasnegras.org/es/encuesta-nacional-del-clima-escolar-en-uruguay-2016/>
- 29 Para las diferencias en las frecuencias de sentirse inseguros/as dada la orientación sexual, testamos la diferencia media a lo largo de países con una serie de análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4122) = 19,59, p < .001$; $\eta^2 = .03$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >UR, <CH; BR: >MX,UR; CH: >AR,MX,UR; CO: >MX,UR; MX: <Todos excepto AR,UR, >UR; PE: >AR; UR: <Todos.
- 30 Para las diferencias en las frecuencias de sentirse inseguros/as dada la expresión de género, testamos la diferencia media a lo largo de países con una serie de análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4122) = 24,22, p < .001$;

- $\eta_p^2 = .03$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >Todos excepto BR & CO, <PE; BR: >CH,PE, <CO; CH: <Todos excepto PE; CO: >Todos; MX: >CH,PE, <AR,CO; PE: <Todos excepto CH; UR: <AR,CO, >CH,PE.
- 31 Para las diferencias en las frecuencias de sentirse inseguros/as dada la identidad de género, testamos la diferencia media a lo largo de países con una serie de análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4122) = 7,27, p < .001$; $\eta_p^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >Todos excepto BR & CO, <PE; BR: >CH,PE, <CO; CH: <Todos excepto PE; CO: >Todos; MX: >CH,PE, <AR,CO; PE: <Todos excepto CH; UR: <AR,CO, >CH,PE.
- 32 Testamos diferencias de media a lo largo de los países por la probabilidad general de que los/las estudiantes eviten cualquier zona en el colegio usando análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4878) = 11,48, p < .001$; $\eta_p^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >MX,CO; BR: >CO,MR,UR; CH: >MX; CO: <AR,BR,PE; MX: <Todos excepto CO, UR; PE: >CO,MX; UR: <BR.
- 33 La media estimada de faltas a clase se muestra con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la frecuencia de faltar a clase debido a la seguridad usando análisis de variación (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4872) = 12,45, p < .001$; $\eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: CO: <Todos excepto MX; MX: <Todos excepto CO & PE.
- 34 Para la frecuencia de escuchar comentarios homofóbicos, testamos diferencias en la media de las frecuencias a lo largo de los países usando análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. Para los comentarios negativos de género, usamos un análisis de variación multivariante (MANCOVA) con las dos variables, usando las dos covariables mencionadas arriba. Comentarios homofóbicos: El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4887) = 66,30, p < .001$; $\eta_p^2 = .08$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: > Todos; BR: <AR,CO,UR; CH: <AR,CO,PE,UR; CO: > Todos excepto AR; MX: <AR,CO,PE,UR; PE: >CH,MX, <AR,CO; UR: >BR,CH,MX, <AR,CO. Comentarios transgénero: La encuesta mexicana no incluyó esta pregunta y no hace parte de este análisis. El efecto de variable única fue significativo: $F(5, 3423) = 88,45, p < .001$; $\eta_p^2 = .11$. AR: >Todos; BR: >Todos excepto AR; CH: <Todos excepto PE; CO: >CH,PE, <AR,BR; PE: <AR,BR,CO,UR; UR: >CH,PE; <AR,BR. Expresión de género: El análisis multivariante fue significativo: la traza de Pillai = .05, $F(12, 9566) = 22,28, p < .001$. Los efectos de variable única y las comparaciones en pares resultantes se consideraron con $p < .05$. Comentarios sobre Masculinidad AR: >UR; <CO, MX; BR: >UR; <CO, MX; CH: >UR; <CO, MX; CO: >Todos excepto MX; MX: Todos excepto CO; PE: <CO,MX; UR: Todos excepto PE. Comentarios sobre Femenidad AR: >BR,PE,UR, <MX; BR: >PE,UR, <AR,MX; CH: >BR,PE,UR, <MX; CO: >BR,PE,UR, <MX; MX: >Todos; PE: <Todos excepto UR; UR: <Todos excepto PE.
- 35 Para los comentarios homofóbicos del personal escolar, testamos diferencias en la media de las frecuencias a lo largo de los países usando análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4886) = 21,49, p < .001$; $\eta_p^2 = .03$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >CH,UR; <BR,CO,PE; BR: >AR,CH,UR, <CO,PE; CH: <Todos excepto UR; CO: >Todos excepto PE; MX: >CH, <CO,PE,UR; PE: >Todos excepto CO; UR: <Todos excepto CH.
- 36 Para los comentarios negativos sobre la expresión de género por parte del personal escolar, testamos diferencias en la media de las frecuencias a lo largo de los países usando análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(5, 4466) = 54,26, p < .001$; $\eta_p^2 = .06$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: > UR, <MX; BR: > UR, <MX; CO: >UR, <MX; PE: > UR, <MX; UR: <Todos. La encuesta chilena no incluyó esta pregunta y no hace parte de este análisis.
- 37 En todos los países, excepto México, se pidió a los/las estudiantes que reportaran la frecuencia en una escala de cuatro puntos, desde "Nunca" hasta "Siempre". En México, se pidió a los/las estudiantes reportar la frecuencia en una escala de cinco puntos, desde "Nunca"
- hasta "Con frecuencia". Para permitir la comparación creamos una variable que refleja una intervención alta, usando la media para dividir cada muestra en alta / baja (mean split). Testamos diferencias en la media a lo largo de los países usando análisis de covarianza (ANCOVA), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 3572) = 23,04, p < .001$, $\eta_p^2 = .04$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >BR,CO,MX,PE,UR; BR: <AR,CH,CO,PE; CH: >BR,MX,UR; CO: >BR,MX, <AR; MX: <AR,CH,CO,PE PE: >BR,MX, <AR; UR: <AR,CH.
- 38 Nota: En la encuesta de México, se presentó a los/las estudiantes una pregunta combinada sobre acoso físico y ataques físicos. Basados en la comparación con los otros países, hemos incluido las respuestas a esta pregunta en los análisis sobre "acoso físico". Así, es necesario revisar con cautela estas comparaciones.
- 39 Las medias se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la frecuencia de acoso y ataques debidos a la orientación sexual usando una serie de ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual.
- 40 Para el acoso verbal debido a la orientación sexual, el efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4861) = 16,78, p < .001$; $\eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >CH,MX,PE,UR; BR: >CH,MX,PE,UR; CH: <AR,BR,CO,MX,PE; CO: >CH,UR MX: >CH,UR, <AR,BR; PE: <AR,BR, >UR; UR: <AR,BR,CO,MX,PE.
- 41 Para el acoso físico debido a la orientación sexual, el efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4820) = 14,18, p < .001$; $\eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >BR,CH,CO,MX; <AR,CO; BR: >CH,MX,PE,UR; CH: <AR,CO; CO: >Todos; MX: <AR,CO; PE: <CO; UR: <CO.
- 42 Para ataques físicos debidos a la orientación sexual, el efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4861) = 16,78, p < .001$; $\eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >BR,CH; BR: <AR,CO,PE; CH: <AR,CO,PE; CO: >BR,CH; PE: >BR,CH; UR: Sin diferencias.
- 43 Las medias se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la frecuencia de acoso y ataques debidos a la expresión de género usando una serie de ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual.
- 44 Para el acoso verbal debido a la expresión de género, el efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4753) = 11,26, p < .001$; $\eta_p^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >CH,MX,PE; BR: >CH,PE; CH: <Todos excepto PE; CO: >CH,PE; MX: >CH,PE, <AR; PE: <Todos excepto CH; UR: >CH,PE.
- 45 Para el acoso físico debido a la expresión de género, el efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4861) = 11,65, p < .001$; $\eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >Todos excepto CO, <CO; BR: <AR,CO; CH: <AR, CO; CO: >Todos; MX: <AR,CO; PE: <AR,CO; UR < CO
- 46 Para los ataques físicos debidos a la expresión de género, el efecto de variable única no fue significativo estadísticamente con $p < .01$.
- 47 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la frecuencia de denunciar victimización al personal escolar usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. Dado que los/las estudiantes que con más frecuencia tienen experiencias de victimización también pueden tener más oportunidades para denunciarla al personal escolar, también incluimos como covariables la frecuencia de acoso verbal debido a la orientación sexual y expresión de género. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 2776) = 4,18, p < .001$; $\eta_p^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >Todos.
- 48 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la eficacia de denunciar victimización al personal escolar usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 1223) = 19,95, p < .001$; $\eta_p^2 = .09$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >BR, <CH,CO,MX; BR: Todos excepto UR; CH: Todos excepto MX; CO: >AR,BR, <CH; MX: >AR,BR,UR; PE: >BR, <CH; UR: <CH,MX.
- 49 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la frecuencia de denunciar victimización a familiares usando ANCOVA, controlando

- por edad, género, lugar, y orientación sexual y acoso verbal re: orientación sexual y expresión de género. El efecto de variable única fue significativo marginalmente: $F(6,2764) = 2,80, p < .05; \eta^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >PE,UR.
- 50 A través de las correlaciones Pearson se examinó la relación entre faltar a clase y la gravedad de la victimización. Victimización basada en orientación sexual: $r = .36, p < .001$; victimización basada en expresión de género: $r = .31, p < .001$. Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos.
- 51 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre el acoso verbal basado en la orientación sexual y faltar a clase, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (victimización alta/baja y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4847) = 9,85, p < .001; \eta^2 = .01$, y el efecto principal para el acoso verbal también fue significativo: $F(1, 4847) = 392,99, p < .001; \eta^2 = .08$.
- 52 Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Murdock, T. B. & Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools, 42*(5), 159-172.
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer Victimization and Adolescent Adjustment: Does School Belonging Matter? *Journal of School Violence, 15*(1), 1-21.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360-377.
- 53 Los indicadores de pertenencia a el colegio se tomaron de la encuesta 2012 del Programme for International Student Assessment de la OECD.
- 54 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Ellos reflejan el puntaje promedio de pertenencia en cada país para cada conjunto de datos (encuestas sobre el clima escolar de las ONG y los datos nacionales PISA). Los puntajes se calcularon dividiendo la media del puntaje de pertenencia en una constante de 4, ya que el rango de respuesta estaba entre 1 y 4.
- 55 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre el sentido de pertenencia a el colegio y el país y la población (LGBTQ ante la población general), llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (país y población). Dado que en PISA solo participan estudiantes de 15 años, solamente utilizamos esa franja de edad en las muestras de la población estudiantil LGBTQ. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 55647) = 22,96, p < .001; \eta^2 = .00$, así como el efecto principal para población: $F(1, 55647) = 681,90, p < .001; \eta^2 = .01$. La interacción también fue significativa: $F(6, 55647) = 2,96, p < .01; \eta^2 = .00, p < .00$. Dado que los datos PISA no permiten otras identidades de género más allá de masculino/femenino, llevamos a cabo los mismos análisis solamente con los/las estudiantes cisgénero de las muestras de población LGBTQ y controlamos por género, lo que arrojó resultados estadísticos similares.
- 56 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. A lo largo de los países, testamos diferencias de media en el sentido de pertenencia a el colegio usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4850) = 13,04, p < .001; \eta^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: <CH,CO,MX,UR; BR: <CH,CO,MX; CH: >AR,BR,PE; CO: >AR,BR,PE; MX: >AR,BR,PE; PE: <CH,CO,MX; UR: >AR.
- 57 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre el acoso verbal basado en orientación sexual y la pertenencia a el colegio, llevamos a cabo ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (victimización alta/baja y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4822) = 13,98, p < .001; \eta^2 = .02$, así como el efecto principal para el acoso verbal: $F(1, 4822) = 485,47, p < .001; \eta^2 = .09$. La interacción no fue significativa estadísticamente: $p > .05$.
- 58 La depresión se midió usando la escala CES-D tipo Likert de 20 indicadores (Eaton et al., 2004), que incluye ítems como "Durante la semana pasada, me sentía optimista sobre el futuro". Los niveles altos de depresión se indican con un tope en la media del puntaje de depresión: los/las estudiantes por encima de la media fueron caracterizados como "Demuestran niveles altos de depresión".
- 59 La autoestima se midió usando la escala Rosenberg tipo Likert de 10 indicadores (RSE; Rosenberg, 1989), que incluye ítems como "Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente". La autoestima positiva y negativa se indica con un tope en el puntaje que no indica sentimientos positivos ni negativos sobre sí mismo: los/las estudiantes por encima de este tope fueron caracterizados como "Demuestran autoestima positiva".
- 60 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre el acoso verbal basado en orientación sexual y la depresión, llevamos a cabo ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (victimización alta/baja y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo marginalmente: $F(4, 3635) = 2,62, p < .05; \eta^2 = .01$, así como el efecto principal para el acoso verbal: $F(1, 3632) = 85,37, p < .001; \eta^2 = .08$. La interacción fue significativa marginalmente: $F(4, 3632) = 2,34, p < .05; \eta^2 = .00, p < .05$.
- 61 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre el acoso verbal basado en orientación sexual y la autoestima, llevamos a cabo ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (victimización alta/baja y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(4, 3632) = 10,03, p < .001; \eta^2 = .00$, así como el efecto principal para el acoso verbal: $F(1, 3632) = 291,27, p < .001; \eta^2 = .02$. La interacción fue significativa marginalmente: $F(4, 3632) = 2,93, p < .05; \eta^2 = .00, p < .05$.
- 62 Los tamaños del efecto para cada país se determinaron a través de una serie adicional de ANCOVA dentro de cada país: BR: $\eta^2 = .04$; CH: $\eta^2 = .07$; CO: $\eta^2 = .01$; MX: $\eta^2 = .03$; PE: $\eta^2 = .04$. Una eta de .01 se considera un efecto pequeño, una eta de .06 se considera un efecto moderado. Véase: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) [El análisis del poder estadístico para las ciencias conductuales (2a ed.)] Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 63 La base de datos sobre Estadística Internacional de Homicidio de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito a través del Banco Mundial: data.worldbank.org.
- 64 Nota: La encuesta en Uruguay no incluyó esta pregunta.
- 65 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la aceptación de pares usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(5, 4472) = 22,42, p < .001; \eta^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >PE, <CH,MX; BR: >MX, <PE; CH: >AR,CO,PE; CO: >PE, <CH,MX; MX: >Todos excepto CH; PE: <Todos los demás.
- 66 Nota: las encuestas en México y Uruguay no incluyeron preguntas sobre la disponibilidad de programa o grupo y asistencia.
- 67 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en el porcentaje de jóvenes que contaban en su área con un grupo o programa juvenil LGBTQ usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(4, 3019) = 20,79, p < .001; \eta^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >CH; BR: >AR,CH,CO,PE; CH: <AR,BR,CO; CO: >CH, <BR; PE: <BR.
- 68 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Testamos diferencias de media a lo largo de los países en la cantidad de personal escolar de apoyo usando ANCOVA, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4824) = 25,92, p < .001; \eta^2 = .08$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >PE, <BR,CH,CO,UR; BR: >AR,CO,MX,PE; CH: >AR,CO,MX,PE; CO: >AR,PE, <BR,CH; MX: <BR,CH,PE,UR; PE: <Todos los demás; UR: >AR,MX,PE.
- 69 Cada país incluyó un conjunto de preguntas sobre la comodidad al hablar con el personal escolar sobre asuntos LGBTQ. Sin embargo, cada país adaptó las preguntas para que reflejaran los tipos comunes de cargos dentro del personal. Más aún, cada país pudo

- haber usado un término distinto, específico a su contexto cultural, para un tipo de cargo y pudiera que este término fuera diferente del usado en otro país para el mismo papel o un papel similar. Así, trabajamos en colaboración con el personal de las siete ONG para buscar términos comunes para estos cargos.
- 70 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Sólo hubo tres tipos de cargos que los siete países abordaron en sus preguntas. La encuesta brasilera no incluyó una pregunta sobre profesionales de salud mental, y la peruana no lo hizo sobre bibliotecarias/os escolares. Así, para examinar las diferencias entre los países en el nivel de comodidad al hablar con diferentes cargos del personal, llevamos a cabo unas series de mediciones repetidas ANCOVA de dos factores, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. En la primera, examinamos en cinco países los cinco cargos dentro del personal escolar (docentes, directores/as, otros/as administradores/as, profesionales de salud mental, y bibliotecarias/os). En la segunda, examinamos en los siete países tres cargos (docentes, directores/as, y otros administradores/as). En el primer análisis, el efecto principal para las diferencias a lo largo del tipo de educador/a fue significativo: $F(4, 12685) = 7,69, p < .001, \eta_p^2 = .002$, como también lo fue la interacción del tipo x país (type x country): $F(16, 12685) = 21,37, p < .001, \eta_p^2 = .026$. En el segundo análisis, el efecto principal para las diferencias a lo largo del tipo de educador/a no fue significativo. Sin embargo, la interacción del tipo x país (type x country) sí lo fue: $F(12, 9286) = 13,05, p < .001, \eta_p^2 = .017$. Estos análisis indican que hay diferencias significativas entre países en la calificación de la comodidad, que varió según el tipo de cargo. No obstante, dado el hallazgo no significativo en el segundo análisis, las diferencias generales sobre comodidad con los diferentes cargos en la muestra total pueden estar impulsadas por la inclusión de los/las profesionales en salud mental y los/las bibliotecarias/os, pero especialmente por los/las primeros/as, ya que, en general, los/las estudiantes LGBTQ mostraron niveles de comodidad más altos con esos cargos.
- 71 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar las relaciones entre la cantidad de educadores/as de apoyo y la pertenencia a el colegio, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (alta/baja cantidad de educadores/as de apoyo y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. Para los propósitos de estos análisis, la cantidad de educadores/as de apoyo se calificó como “baja” para “Ninguno”, “1”, y “2 a 5”; y como “alta” para “5 a 10” y “Más de 10”. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4786) = 16,51, p < .001, \eta_p^2 = .02$, así como el efecto principal para la cantidad de educadores/as de apoyo: $F(1, 4786) = 385,58, p < .001, \eta_p^2 = .08$. La interacción no fue significativa: $p < .05$.
- 72 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre la cantidad de educadores/as de apoyo y faltar a clase por razones de seguridad, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (alta/baja cantidad de educadores/as de apoyo y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4811) = 12,39, p < .001, \eta_p^2 = .02$, así como el efecto principal para la cantidad de educadores/as de apoyo: $F(1, 4811) = 58,96, p < .001, \eta_p^2 = .01$. La interacción fue significativa marginalmente: $F(1, 4811) = 2,12, p < .05, \eta_p^2 = .00$.
- 73 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Usando ANCOVA, testamos diferencias de media a lo largo de los países en la probabilidad de que se enseñara contenido positivo LGBTQ, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4885) = 19,83, p < .001, \eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >PE, <BR,CH,CO,UR; BR: >AR,CO,MX,PE; CH: >AR,CO,MX,PE; CO: >AR,PE, <BR,CH; MX: <BR,CH,PE,UR; PE: <Todos los demás; UR: >Todos excepto MX.
- 74 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Usando ANCOVA, testamos diferencias de media a lo largo de los países en la probabilidad de que se enseñara contenido negativo LGBTQ, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(6, 4859) = 35,74, p < .001, \eta_p^2 = .04$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: <CO,MX,PE; BR: >CH,UR, <CO,MX,PE; CH: <BR,CO,MX; CO: >AR,BR,CH,UR; MX: >AR,BR,CH,UR; PE: >AR,BR,CH,UR; UR: >BR,CO,MX,PE.
- 75 Las diferencias en la probabilidad de que se enseñe contenido positivo versus negativo se llevaron a cabo a través de unas series de pruebas T pareadas dentro de cada país. Se consideraron las comparaciones con: $p < .01$.
- 76 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre la inclusión curricular positiva y la pertenencia a el colegio, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (cualquier vs. ninguna inclusión positiva y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4841) = 7,97, p < .001, \eta_p^2 = .01$, así como el efecto principal para la inclusión curricular positiva: $F(1, 4841) = 241,80, p < .001, \eta_p^2 = .05$. La interacción no fue significativa: $p < .05$.
- 77 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre la inclusión curricular positiva y faltar a clase por razones de seguridad, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (cualquier vs. ninguna inclusión positiva y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(6, 4871) = 7,92, p < .001, \eta_p^2 = .01$, así como el efecto principal para la inclusión curricular positiva: $F(1, 4871) = 47,24, p < .001, \eta_p^2 = .01$. La interacción no fue significativa: $p < .05$.
- 78 Los tamaños de los efectos para cada país se determinaron a través de una serie adicional de ANCOVA dentro de cada país: AR: $\eta_p^2 = .02$; BR: $\eta_p^2 = .02$; CH: $\eta_p^2 = .02$; CO: $\eta_p^2 = .00$; MX: $\eta_p^2 = .01$; PE: $\eta_p^2 = .01$. Todos los efectos fueron significativos estadísticamente: $p < .05$, excepto para Colombia, para el que no lo fue, y México, para el que fue significativo marginalmente: $p < .10$. Una eta de .01 se considera un efecto pequeño, una eta de .06 se considera un efecto moderado. Véase: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) [El análisis del poder estadístico para las ciencias conductuales (2a ed.)] Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 79 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Usando ANCOVA, testamos diferencias de media a lo largo de los países en la probabilidad de contar con cualquier tipo de política escolar contra la intimidación y el acoso, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(5, 4471) = 29,90, p < .001, \eta_p^2 = .02$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: >MX, <CO; BR: >MX, <CO; CH: >MX, <CO; CO: >AR,BR,CH,MX,PE; MX: <AR,BR,CH,CO,PE; PE: >MX, <CO.
- 80 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Usando ANCOVA, testamos diferencias de media a lo largo de los países en la probabilidad de contar con una política escolar contra la intimidación y el acoso que incluyera específicamente la orientación sexual y/o la identidad de género, controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto de variable única fue significativo: $F(5, 4471) = 5,87, p < .001, \eta_p^2 = .01$. Las comparaciones en pares se consideraron con $p < .01$: AR: <CH,CO; BR: <CO; CH: >AR; CO: >AR,BR,MX,PE; MX: <CO; PE: >CO.
- 81 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre la política inclusiva y los comentarios homofóbicos, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (existencia de política inclusiva y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(5, 4463) = 29,43, p < .001, \eta_p^2 = .03$, así como el efecto principal para política: $F(1, 4463) = 15,52, p < .001, \eta_p^2 = .00$. Aunque la interacción no fue significativa en $p < .05$, los tamaños de los efectos para cada país, determinados a través de una serie adicional de ANCOVA dentro de cada país, fueron los más bajos en Argentina, México, y Perú: AR: $\eta_p^2 = .002$; BR: $\eta_p^2 = .009$; CH: $\eta_p^2 = .017$; CO: $\eta_p^2 = .014$; MX: $\eta_p^2 = .003$; PE: $\eta_p^2 = .000$.
- 82 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre la política inclusiva y el acoso verbal basado en orientación sexual, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (existencia de política inclusiva y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(5, 4445) = 5,93, p < .001, \eta_p^2 = .007$, así como el efecto principal para política: $F(1, 4445) = 12,17, p < .001, \eta_p^2 = .003$. La interacción fue significativa marginalmente: $F(5, 4445) = 3,77, p < .01, \eta_p^2 = .002, p < .10$. Los tamaños de los efectos para cada país se determinaron a través de una serie adicional de ANCOVA dentro de cada país: AR: $\eta_p^2 = .00$; BR: $\eta_p^2 = .004$; CH: $\eta_p^2 = .008$; CO: $\eta_p^2 = .009$; MX: $\eta_p^2 = .019$; PE: $\eta_p^2 = .00$. Los tamaños del efecto dentro de cada país para Brasil, Chile, Colombia, y México se considerarían pequeños (.01), y los tamaños del efecto para Argentina y Perú no se considerarían como efecto alguno. Véase: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) [El análisis del poder estadístico

- para las ciencias conductuales (2a ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 83 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre contar con una política inclusiva y las denuncias estudiantiles de victimización, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (política y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(5, 2661) = 3,21, p < .01; \eta_p^2 = .006$, y el efecto principal para política fue significativo marginalmente: $F(1, 2661) = 6,05, p < .05; \eta_p^2 = .002$. La interacción también lo fue: $F(5, 2661) = 2,79, p < .05; \eta_p^2 = .005$. De análisis adicionales dentro de cada país, tener una política inclusiva fue beneficiosa solo en Colombia y México, $p < .05$.
 - 84 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar por país la relación entre contar con una política inclusiva y la intervención ante comentarios homofóbicos, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (política y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(5, 3349) = 3,11, p < .01; \eta_p^2 = .005$, así como el efecto principal para política: $F(1, 3349) = 14,03, p < .001; \eta_p^2 = .004$. La interacción no fue significativa estadísticamente: $p < .05$.
 - 85 Los porcentajes se muestran con propósitos ilustrativos. Para examinar la relación entre la política inclusiva y la eficacia de la intervención del personal ante la victimización denunciada, llevamos a cabo un ANCOVA de dos factores, con dos variables independientes (política y país), controlando por edad, género, lugar, y orientación sexual. El efecto principal para país fue significativo: $F(5, 1155) = 9,32, p < .001; \eta_p^2 = .039$, así como el efecto principal para política: $F(1, 1155) = 8,62, p < .01; \eta_p^2 = .007$. La interacción no fue significativa estadísticamente: $p < .05$.
 - 86 La Consulta sobre Violencia Homofóbica y Transfóbica en los colegios en América Latina y el Caribe, se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, del 28 al 31 de octubre de 2014 y fue organizada por la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y Oficina Nacional en Chile.
 - 87 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. Nueva York: GLSEN.
 - 88 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. Nueva York: GLSEN.
 - 89 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2006). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) [Dataset]. Liderado por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases/>.
 - 90 Usando datos SERCE de estudiantes de sexto grado (véase la cita anterior), los exámenes preliminares analizaron diferencias a lo largo de los siete países con el único ítem "La mayoría de los profesores realmente escucha lo que yo tengo que decir". Llevamos a cabo análisis simples de factor único para las varianzas de cada ítem en los seis países sin covarianzas o ponderación.
 - 91 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2006). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) [Dataset]. Liderado por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponible en: <http://www.UNESCO.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/perce-serce-databases/>.
 - 92 Usando datos SERCE de los padres/las madres (véase la cita anterior), los exámenes preliminares analizaron diferencias a lo largo de los seis países con datos sobre la implicación de padres/madres (AR, BR, CH, CO, PE, UR) en tres ítems: Ítem_15_1 "Durante este año, ¿ha participado en actividades que se llevan a cabo en el colegio (deportivos, culturales, ferias, etc.)?"; Ítem_15_2 "Durante este año, ¿ha participado en reuniones de todos los padres/madres de la clase convocadas por el/la profesor/a?, e Ítem_15_3 "Durante este año, ha participado en reuniones convocadas por el/la directora/a sobre el funcionamiento del colegio?". Llevamos a cabo análisis simples de factor único para las varianzas de cada ítem en los seis países sin covarianzas o ponderación.
 - 93 Davis, D. & Miroshnikova, E. (2013). The Routledge International Handbook of Religious Education. Nueva York: Routledge.
 - 94 Pew Research Center (2011, Noviembre 13). Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region [La religión en América Latina: un cambio generalizado en una región históricamente católica]. Disponible en: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america>.
 - 95 Pew Research Center (2011, November 13). Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region [La religión en América Latina: un cambio generalizado en una región históricamente católica]. Disponible en: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america>.
 - 96 Román, M. & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Revista Cepal, 104, 37-54. Román, M. and Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Revista Cepal, 104, 37-54.
 - 97 Pew Research Center (2011). Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region [La religión en América Latina: un cambio generalizado en una región históricamente católica]. Disponible en: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america>.
 - 98 Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano. (Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
 - 99 Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano. (Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement).
 - 100 Nanda, S. (2014). Gender diversity: Crosscultural variations. Long Grove, IL: Waveland Press.
 - 101 Obtenido de: <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas.pdf>
 - 102 La Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2015). Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>. <http://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/ViolenceLGBTIPersons.pdf>.
 - 103 UNESCO (2016). Abierta Mente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género. París: UNESCO.
 - 104 Badgett, M. V. L & Crehan, P. R. (2016). Investing in a research revolution for LGBTI inclusion [Invertir en una revolución de investigación para la inclusión de LGBTIQ]. Washington, D.C.: World Bank Group.

Apéndice

Tabla A1: Datos seleccionados de opinión pública

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	Uruguay
Importancia de la religión (% que afirma que la religión es muy importante en su vida) ^a	43%	72%	41%	77%	44%	72%	28%
Actitudes hacia la homosexualidad (% que afirma que el comportamiento homosexual es malo moralmente) ^a	45%	61%	40%	67%	57%	73%	34%
Actitudes hacia el matrimonio entre personas del mismo sexo (% a favor/ampliamente a favor de permitir el matrimonio legal de gays y lesbianas) ^a	52%	45%	46%	28%	49%	26%	62%
Los/las homosexuales deberían tener los mismos derechos que todos/as los/las demás ciudadanos/as (% de acuerdo/ampliamente de acuerdo) ^b	--	--	86%	85%	88%	61%	--
Todos los colegios deben aceptar homosexuales (% de acuerdo/ampliamente de acuerdo) ^b	--	--	84%	80%	85%	71%	--

^aFuente: Pew Research Center (2011). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Disponible en: <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america>

^bFuente: Schulz, W., Cox, C., Ainely, J., & Friedman, T. (2018). *Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries: IEA international Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. (Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Tabla A2: Leyes o políticas relevantes por país

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	Uruguay
Penalización de la homosexualidad ^a	Jamás penalizada ^b	Jamás penalizada ^b	Despenalizada en 1999	Despenalizada en 1981	Jamás penalizada ^b	Despenalizada en 1924	Despenalizada en 1934
Matrimonio entre personas del mismo sexo ^a	Aprobado en 2010	Aprobado en 2013	Sin reconocimiento legal	Aprobado en 2016	Reconocimiento legal solo en algunos estados	Sin reconocimiento legal	Aprobado en 2013
Cambio de nombre que afirme el género ^c	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2012	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2018 ^d	Posible, incluso si el nombre asignado es “injurioso”, pero no por razones de identidad de género.	Posible a través de escritura pública, desde 1988. Ciudadanos/as transgénero, en particular, pueden cambiar su nombre hasta dos veces, desde 2014.	Posible sólo en el Distrito Federal de Ciudad de México, desde 2014	Posible por vía judicial, desde 2016	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2009
Cambio de identidad de género en documentos gubernamentales oficiales ^c	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2012	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2018 ^d	No es posible	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2015	Posible sólo en el Distrito Federal de Ciudad de México, desde 2014	Posible por vía judicial, desde 2016	Posible sin requisitos prohibitivos, desde 2009
Leyes contra la intimidación	Ley 26.892 (aprobada en 2013): establece un sistema para promover la coexistencia armoniosa e intervenir en el conflicto social en los colegios ^e	Ley 13.185 (aprobada en 2015): crea un programa para combatir la intimidación en los colegios ^f	Ley 20.536 (aprobada en 2011): establece la responsabilidad del Estado de prevenir la violencia escolar y promover la coexistencia armoniosa en los colegios ^g	Ley 1.620 (aprobada en 2013): establece un sistema para promover los derechos humanos y la coexistencia armoniosa, y combatir la violencia y discriminación en los colegios. Específicamente incluye lenguaje sobre identidad de género y orientación sexual. ^h	Sin legislación federal contra la intimidación	Sin legislación federal contra la intimidación	Sin legislación federal contra la intimidación

^aFuente: Carroll, A. & Mendos, L.R. (2017). State Sponsored Homophobia 2017: A world survey of sexual orientation laws: criminalisation, protection and recognition (Ginebra: ILGA).

^b“Jamás penalizada” indica que el primer código penal federal de la nación no proscribió la homosexualidad o la sodomía. Es importante notar, sin embargo, que otras leyes locales o federales (p.ej., las que regulan la moralidad o el vicio) históricamente también han sido usadas para perseguir y encarcelar personas LGBTQ en estas y otras naciones.

^cFuente: Chiam, Z., Duffy, S. & González Gil, M. (2017). Trans Legal Mapping Report 2017: Recognition before the law (Ginebra: ILGA).

^dFuente: <https://www.conjur.com.br/dl/cnj-regulamenta-alteracoes-nome-sexo.pdf>

^eFuente: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/10344383/20160703>.

^fFuente: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm.

^gFuente: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/violencia-escolar>.

^hFuente: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

GLSEN[®]

GLSEN
110 William Street, 30th Floor
New York, NY 10038
www.glsen.org

ISBN 978-1-934092-27-9

5 1500 >



9 781934 092279