

**Número Especial**  
**Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



**aape | epaa**

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 146

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

## **Convivencia Escolar y Estudiantes LGTB+ en Enseñanza Media: Un Escenario de Exclusión Incluyente en Uruguay**

*Gonzalo Iván Gelpi*

Universidad de la República  
Uruguay

**Citación:** Gelpi, G. I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGTB+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115> Este artículo forma parte del número especial, *Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe*, editado por Jaime Barrientos Delgado, María Teresa Rojas, Ismael Tabilo Prieto y Canela Bodenhofer.

**Resumen:** El presente artículo teórico pretende visibilizar los procesos de exclusión incluyente que aún experimentan los estudiantes autoidentificados o percibidos como LGTB+ en Enseñanza Media en Uruguay, en un contexto en el que todavía se evidencia una tensión entre los marcos legales y los discursos y prácticas educativas, que en ocasiones compromete el derecho a la educación. Para la elaboración de este escrito se consideran los antecedentes recientes de investigación en materia de diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo a nivel nacional. Los análisis se apoyan en datos estadísticos vigentes y la articulación teórica se centra predominantemente en aportes de autores y autoras iberoamericanos del campo de la educación, de los estudios de género, de los estudios lésbicos-gay y de los estudios trans. Sobre el cierre del trabajo, se desarrolla una propuesta de tutorías entre pares específica de acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes LGTB+ que potencialmente podría cooperar a mejorar la experiencia educativa de este conjunto de estudiantes, promoviendo la continuidad educativa.

**Palabras clave:** derechos humanos; educación; diversidad sexual; inclusión; adolescentes

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 23-9-2020

Revisiones recibidas: 1-9-2021

Aceptado: 1-9-2021

### **Middle-school and high-school life for LGBT+ students: An including and excluding scenario in Uruguay**

**Abstract:** This theoretical article aims to make visible the including and excluding processes that self-identified or perceived LGBT+ students experience in secondary education in Uruguay. Middle school and high school is a context where evidence remains of a tension between legal frameworks and educational discourses and practices that sometimes compromises the right to education. For this study, recent research history on gender-sexual diversity in the educational field at the national level was considered. The analyses are supported by current statistical data and the theoretical articulation is predominantly centered on contributions from Ibero-American authors in the fields of education, gender studies, lesbian-gay studies and trans studies. In conclusion, specific peer tutoring concept is proposed, with the goal to improve the educational experience of this group of students, and thereby promote educational continuity.

**Key words:** human rights; education; sexual diversity; inclusion; adolescents

### **Convivência escolar e estudantes LGBT+ no ensino médio: Um cenário de exclusão incluyente no Uruguai**

**Resumo:** O presente artigo teórico pretende visibilizar os processos de exclusão incluyente que ainda experimentam os estudantes autopercebidos como LGBT+ no Ensino Médio no Uruguai, num contexto no qual ainda se evidencia uma tensão entre as normativas, os discursos e as práticas educativas, que em ocasiões compromete o direito à educação. Para a elaboração do escrito se consideram os antecedentes recentes de pesquisa no assunto da diversidade sexual e de gênero no campo da educação em nível nacional. As análises se apoiam nos dados estatísticos atuais e a articulação teórica se centra predominantemente nos aportes de autores e autoras iberoamericanos dos estudos da educação, dos estudos de gênero, dos estudos lésbicos-gay e dos estudos trans. No momento final do trabalho, se desenvolve uma proposta de tutorias entre pares específica de acompanhamento das trajetórias escolares dos estudantes LGBT+ que potencialmente poderia cooperar na melhoria da experiência educativa deste conjunto de estudantes, promovendo a continuidade educativa.

**Palavras-chave:** direitos humanos; educação; diversidade sexual; inclusão; adolescentes

### **Una Breve Historización del Sistema Educativo Formal Uruguayo: Una Mirada desde la Diversidad Sexo-Genérica**

En el año 1874 José Pedro Varela escribió *La Educación del Pueblo*, esta obra ofició de piedra fundamental, no solo de la escuela primaria, sino de toda la educación en Uruguay. Se trató de una obra de avanzada, reflejo de un ideario liberal y republicano que lo guiaba, recogiendo la experiencia de las democracias más adelantadas del mundo en materia educativa. El sistema educativo formal uruguayo finalmente se sustentó en el modelo francés (Errandonea, 2014). El modelo educativo propuesto, reprimía fuertemente las manifestaciones de lo sexual<sup>1</sup> y encauzaba la agresividad y la

---

<sup>1</sup> Foucault (1998) señala que la “sexualidad adolescente” es producida por la combinación de diferentes tecnologías que parten de una visión patologizadora (deseos irrefrenables, erotismo sin medir consecuencias, onanismo, etc.) que debe encausarse y disciplinarse. El ingreso al espacio educativo de los discursos sobre la sexualidad se realizó reproduciendo visiones higienistas, biologicistas y medicalizadas, que buscaban hacer énfasis en una perspectiva clínica que promovía la minimización de los daños (infecciones de transmisión sexual y embarazos adolescentes) y la disociación de esta dimensión con la subjetividad de los adolescentes.

violencia con el objetivo de promover el “progreso económico”. De este modo, los educadores (maestros/as, profesoras/es) -en tanto actores sociales y educativos- cumplían un rol fundamental al idealizar valores como el trabajo, la disciplina, la puntualidad, el orden y la higiene.

En los primeros quince años del siglo XX, bajo los mandatos presidenciales de José Batlle y Ordoñez, se crearon liceos en todos los departamentos del país porque desde la perspectiva del movimiento batllista, fomentar la educación y la ciudadanía era el mejor modo de fortalecer la democracia (Barrán, 1990). En este período histórico la matrícula femenina aumentó significativamente. Además, en los años siguientes, se alcanzó la secularización, otro hito que se relaciona directamente con la enseñanza y la garantía de laicidad en los establecimientos educativos públicos. De todos modos, se debe señalar que, el lema batllista “todos somos iguales” presenta limitaciones, porque pese a sus buenas intenciones, dicho lema invisibiliza las diferencias y cooperó para instaurar también en el ámbito educativo una cultura de la homogeneidad.

Las personas que hoy podrían denominarse como LGBT+ siempre han estado presente en los edificios escolares en todos los niveles educativos, aunque la mayoría de las veces desde el anonimato, rehén de un sistema sexo-género tradicional y siendo atrevesadas por un mundo social caracterizado por diferentes relaciones de poder y privilegios. Lamentablemente al día de hoy no se cuenta con un material histórico específico abundante donde se haya documentado la experiencia de estos estudiantes. La historización de la homosexualidad y la sexualidad en general son problemas pendientes en nuestra academia, y aquí Barrán una vez más fue pionero en nuestro medio (Sempol, 2013a).

En nuestro país, la Educación Media, comenzó a democratizarse recién en los años '50 del siglo pasado, pero hasta la segunda mitad de los años '80 no accedieron al sistema adolescentes provenientes de sectores en situación de vulnerabilidad social, asistiendo a los centros una población bastante homogénea (Viscardi, 2003). Es importante remarcar que durante la última dictadura militar (1973-1984), los dispositivos pedagógicos y las estructuras institucionales sufrieron cambios que desembocaron en lo que algunos autores denominaron “deterioro educacional” (Bayce, 1987). El régimen dictatorial se caracterizó entre muchos otros horrores por perseguir, violentar, torturar y desaparecer a sujetos disidentes sexuales y de género. En los edificios escolares se robustecieron los dispositivos de disciplinamiento en materia de género y sexualidad, reforzando en todo momento los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, así como también, el orden sexual y de género tradicional (Sempol y Graña, 2012). Asimismo, en este contexto, se produjo la expansión de la educación privada, generando paulatinamente una mayor fragmentación social (Filgueira y Kzatzman, 2001).

Más adelante, en el año 1995, el país inició con vaivenes un proceso de reforma educativa denominada Plan Rama<sup>2</sup> (Freitas, 2016). Ya iniciado el siglo XXI, con el advenimiento de gobiernos progresistas, se pensó en Programas<sup>3</sup> (en Educación Primaria y Secundaria) que inauguraron nuevos espacios informales y dispositivos pedagógicos con el objetivo de asegurar la permanencia de los

---

<sup>2</sup> La propuesta de reforma se basaba en “una profesionalización de la función docente y se pretendía atender la desigualdad existente entre la capital y el interior del país a causa de la centralización, propiciando así la creación de seis Centros Regionales de Profesores (CerP), cuya orientación privilegiaba el dotar de instrumentos y conocimientos adecuados, para insertarse en el mercado de trabajo más que ser un tránsito hacia la educación terciaria/universitaria. La segunda característica es que se adopta una nueva propuesta curricular que rompe con el conocimiento estanco de las disciplinas, generando estructuras por áreas del conocimiento” (Silveira, 2015, p.79). Por distintas resistencias, dicha reforma se logró parcialmente.

<sup>3</sup> Los Programas más sobresalientes fueron: Aulas Comunitarias (PAC), Compromiso Educativo (CE) y Cero Falta, entre otros.

estudiantes en el sistema educativo formal y de intentar reinsertar a quienes ya se habían desvinculado. Al presente, la estructura del sistema educativo formal uruguayo puede ser definida como piramidal y centralizada en un Consejo Directivo Central (CODICEN), del cual se derivan los cuatro Consejos: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) que incluye a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y Consejo de Formación Docente (CFE) (Silveira, 2015). A su vez, el sistema nacional de educación se divide en dos grandes etapas, una correspondiente a la Educación Primaria -que incluye al preescolar- y otra a la Educación Media, que se divide en Educación Secundaria y Educación Técnica. Dicho sistema históricamente ha tenido a la clase media como eje articulador de la expresión de expectativas y necesidades (Viscardi, 2009).

Ya con esa estructura, en el año 2006, la educación extendió los niveles de obligatoriedad, incluyendo a la enseñanza preescolar (cuatro y cinco años) y a Educación Media (Ciclo Básico Obligatorio). Posteriormente, en el año 2009, se aprobó la Ley General de Educación Nro. 18.437. En el escrito se proclama a la educación como un derecho humano fundamental y se afirma que: “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Ley Nro. 18.437, 2009). El Art. 2 sostiene: “reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social...de todas las personas sin discriminación alguna” (Ley Nro. 18.437, 2009). Mientras que, en el Art. 8, se manifiesta: “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Ley Nro. 18.437, 2009).

Sin embargo, pese a este marco legal, en un estudio de alcance nacional, se muestra que apenas el 33,5% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años de edad había egresado en 2018 de Educación Media. El crecimiento del egreso ha sido de 10,8 puntos porcentuales en los últimos 12 años. Al desagregar la información por edad simple se observa que a los 18 años solo el 25,2% había egresado, mientras que a los 20 años lo había hecho el 39,9%. El egreso en Montevideo es mayor que en el interior del país para este grupo de edad (diferencia de 11,1 puntos porcentuales en 2018). Al considerar el sexo, las mujeres egresan más que los hombres, con una diferencia de 14,9 puntos porcentuales, lo cual, es posible explicar desde los aportes de los estudios de género (López et al., 2018). La brecha entre jóvenes pertenecientes a los extremos superior e inferior de nivel socioeconómico fue para el mismo año de 49,5 puntos porcentuales. No se cuenta con datos oficiales específicos sobre los logros académicos del estudiantado LGBT+. En general el principal foco de desvinculación se produce en la interfase Media Básica-Media Superior. En esta línea, la meta que se trazó la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) es llegar al 75% de egreso en este tramo de edad en 2020, pero aún no se cuenta con datos actualizados (INEEd, 2019).

Igualmente se debe considerar que la educación escolarizada es, en este sentido, un experimento social en el que se va aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas. No es posible estar en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos, respecto de que, considerando una determinada cantidad de condiciones, se conseguirá, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos. Desde la perspectiva de Terigi (2009; 2008), por lo menos es posible identificar tres límites que se plantean a las recomendaciones en política educativa: el carácter experimental de la educación, que carga de incerteza las propuestas hasta que se convierten en experiencia real y se pueden evaluar; la distancia entre los problemas que se afrontan y el saber pedagógico del que se dispone; y la singularidad de las situaciones que atraviesan los países, los gobiernos, los programas y las escuelas, que nos impide realizar afirmaciones de valor universal.

En la Ley nacional vigente, también se incluye a la educación sexual<sup>4</sup> la educación en derechos humanos y la educación para la salud como un eje transversal a todos los niveles, afirmando que “tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma” (Ley Nro. 18.437, 2009). Es importante hacer visible que la escuela desde su surgimiento hasta la institucionalización de dicho Programa siempre educó sexualmente al estudiantado con diferentes métodos y objetivos dependiendo la época. Incluso, en un comienzo, la educación sexual<sup>5</sup> puede ser entendida como una pedagogía de producción de normalidad (Britzman, 1996). Con la naciente institucionalización de la educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo, se prevé la inclusión de contenidos en diferentes asignaturas y niveles (Abero, 2015), la pregunta es: ¿eso es suficiente?, ¿es posible encuadrar la educación sexual?<sup>6</sup>

A partir del año 2004, por primera vez en mucho tiempo, el Estado uruguayo comenzó hablar sistemáticamente de justicia social, igualdad efectiva y derechos humanos, para intentar mejorar la experiencia de ciertos grupos históricamente oprimidos, por ejemplo, la comunidad LGBT+. A su vez, a nivel regional, prevalecían gobiernos denominados neopopulistas, los cuales se caracterizaron por su alto grado de compromiso social y por institucionalizar en la estructura estatal cuestiones relativas a derechos humanos. Para el movimiento de la diversidad sexo-genérica esto significó un marco de oportunidad política que posteriormente obtuvo sus frutos gracias a la apertura del sistema político institucionalizado (Sempol, 2013b). Paulatinamente las demandas y necesidades del movimiento por la diversidad sexo-genérica se integraron como problemas públicos a la agenda política. Esto no fue una tarea sencilla y se hizo ejercicio de presiones políticas al mismo tiempo que se construían nuevas alianzas con actores clave, por ejemplo: legisladores, académicos, movimientos feministas/de mujeres y movimientos afrodescendientes, entre otros. En ese contexto político, las denominadas perspectivas transversales de género, diversidad sexual, étnico-racial y generaciones se instalaron a nivel discursivo en el medio local, ganando una gran legitimación especialmente entre los actores vinculados a las políticas sociales (Rocha, 2013).

Además, Uruguay ratificó una gran cantidad de declaraciones y convenciones internacionales que abordan en forma explícita la relación entre educación, sexualidad y diversidad. Existe el antecedente de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos celebrada en 1990 en la ciudad de Jomtien (Tailandia) y ratificada en el Foro Mundial sobre Educación desarrollado en Dakar (Senegal) en el año 2000. También en 1990 Uruguay ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos

---

<sup>4</sup> En el 2009, la ANEP creó el Programa de Educación Sexual con el objetivo de que fuese una herramienta para cumplir con los compromisos asumidos en el escenario político-institucional. En el nivel de EM se pensó en la figura de un profesor/a referente de sexualidad por centro. Dicha figura trabaja en forma transversal, con docentes de las diferentes asignaturas en cada centro liceal, además de hacerlo con madres, padres o representantes de adolescentes y en Talleres específicos con estudiantes. Los Referentes se encuentran ordenados en listas departamentales y cumplen 10 horas semanales de labor por cada Liceo (Abero, 2015).

<sup>5</sup> En Uruguay, entre los años `20 y `40 del siglo pasado se discutió sistemáticamente sobre qué contenidos integran la denominada educación sexual, qué forma se le da a ésta y cuál es el mejor modo para enseñarla, una referente del tema durante la época fue la feminista Paulina Luisi (Darré, 2005). Según Darré (2005) probablemente su institucionalización se dilató por resistencias desde la Iglesia Católica, por los diversos sentidos y significados que los sujetos le otorgan a la educación sexual, porque históricamente se ha legitimado más a los médicos que a los profesores para hablar sobre sexualidad y porque dicha educación rompe el principio básico del discurso pedagógico sobre la transmisión de saberes construidos como verdades, ya que en materia de sexualidad todo es muy subjetivo.

<sup>6</sup> A pesar de las controversias internacionales, en este trabajo se adopta el término “educación sexual” y no “educación en sexualidad” para estar en sintonía con la terminología utilizada en los marcos legales uruguayos.

del Niño, Niña y Adolescente<sup>7</sup>, donde se considera de interés superior de las niñas, niños y adolescentes su reconocimiento como sujetos de derecho, los derechos sexuales de niños, niñas y adolescentes, y el derecho a recibir información, a ser oídos y a formar su propia opinión. Nuestro país también apoyó los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género (ONU, 2006). Allí se incluye un artículo específico (N°16) sobre el derecho a la educación de todas las personas sin discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género, planteando medidas específicas para que los Estados avancen en la materia. Además, nuestro país también adhirió al Consenso de Montevideo (CEPAL, 2013) y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030<sup>8</sup> (ONU, 2016). A su vez, entre el 2005 y el 2018 se aprobaron varias leyes de alcance nacional que protegen la diversidad sexo-genérica y al menos en un plano teórico le permite a las personas LGBT+ dejar de ser ciudadanos de segunda categoría<sup>9</sup>. Asimismo, se implementaron otras políticas públicas pertinentes para las personas de la comunidad<sup>10</sup>.

Este escenario también facilitó que los asuntos vinculados a la diversidad sexo-genérica integraran con más fuerza la agenda de investigación dentro de la principal Universidad pública del país. En la década comprendida entre 2010-2020, se apoyaron diversas propuestas de enseñanza, investigación y extensión que involucraron a varios servicios universitarios (Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología, Facultad de Medicina, Escuela de Enfermería, etc.). Esto permitió que la temática obtenga visibilidad, reconocimiento y que los estudios LGBT+ sean legitimados por más actores en el ámbito académico, pese a que históricamente, al igual que los estudios de género, han ocupado un sitio periférico en las estructuras universitarias.

Igualmente, en general, los análisis sobre educación desde la perspectiva de género son escasos a nivel nacional. Existen numerosos indicadores sobre logros, desempeños y asistencia en los cuales se ha incorporado la variable sexo, pero escasean las interpretaciones y análisis sobre las diferencias encontradas entre varones y mujeres a partir de la información con la que se cuenta. Los análisis desde la perspectiva de diversidad son aún más fragmentados (INEEd, 2019). De todos modos, el auge de producción de conocimiento local, nos permitió aproximarnos a la realidad

---

<sup>7</sup> Es el primer tratado vinculante en relación al cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes y se basa en cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, la niña y el/la adolescente, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y la participación infantil.

<sup>8</sup> El ODS 4 expresa que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se señala que, la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible (ONU, 2016).

<sup>9</sup> Las leyes aprobadas en ese período y que marcaron un hito fueron: Ley de Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación (Nro. 17.817, 2004), Ley de Unión Concubinaria (Nro. 18.246, 2008), Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (Nro. 18.590, 2009), Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios (Nro. 18.620, 2009), Decreto 293 de la Ley de Derecho a la Salud Sexual y Salud Reproductiva (Nro. 18.426, 2010), Ley de Matrimonio Igualitario (Nro. 19.075, 2013), Ley de Reproducción Humana Asistida (Nro. 19.167, 2013) y Ley Integral para personas Trans (Nro. 19.684, 2018).

<sup>10</sup> Extensión de los beneficios de la Tarjeta Uruguay Social (TUS) para la población trans, medidas de inclusión laboral para personas trans en los Programas Uruguay Trabaja, Yo Estudio y Trabajo, Primera Experiencia Laboral y otros programas coordinados por el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), decretar a septiembre como el “Mes de la Diversidad” y coordinar diversas actividades durante dicho mes, inaugurar el primer centro de salud libre de homo/lesbo/transfobia, elaborar una guía de salud y diversidad sexual para los profesionales de la salud, realizar el primer censo trans de la historia, sumar a las prestaciones básicas de salud los tratamientos hormonales para personas trans, diseñar y ejecutar un Consejo Nacional de Diversidad Sexual, entre otras (Forrisi y Gelpi, 2015).



cotidiana que viven las personas LGBT+ en distintos espacios, incluyendo el educativo. El hecho de que el sistema educativo formal en particular haya decidido incorporar la perspectiva de derechos humanos implica, como señala Willat (2011), que el Estado uruguayo se comprometió en un triple sentido: abstenerse de violar los derechos humanos y cesar cualquier acción que los infrinja, así como reparar las violaciones que hubiera cometido; proteger los derechos de las personas frente a la acción de terceros; y adoptar medidas para garantizar la progresiva realización de los derechos de todas las personas que viven bajo la jurisdicción del Estado (MIDES y OVEJAS NEGRAS, 2014). De hecho, para Nikken (1998) la noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado.

Esto no nos debería sorprender porque en el último tiempo las recomendaciones de los organismos internacionales para los Estados han sido claras. Hoy en día se insta a que adopten hasta el máximo de los recursos disponibles, todas las medidas que sean necesarias, para alcanzar progresivamente la plena efectividad del derecho a la educación de todas las personas. Se pueden identificar al menos dos niveles en la cotidianeidad. El primero se caracteriza por pasar del derecho al acceso real. El segundo del acceso a la real inclusión. Cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado debe asumir -al menos teóricamente- sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación (Terigi, 2009).

Sin embargo, la legalidad no siempre se traduce en legitimidad. Jelin (2001) ya nos alertaba que en ocasiones se manifiesta la ilusión de la igualdad, ilusión que en términos de derechos universales tiene sus riesgos porque puede llevar a una formalización excesiva de los derechos, aislándolos de las estructuras sociales en que existen y cobran sentido. En esta dirección, en el año 2014, se suscitó una polémica mediática por la elaboración y publicación de una Guía Didáctica sobre educación y diversidad sexual dirigida a educadores y educadoras, que tenía como objetivo generar un primer acercamiento introductorio y difundir en forma sintética y ágil una serie de recomendaciones prácticas sobre cómo trabajar estos temas dentro de los distintos subniveles del sistema educativo público. A causa de algunos contenidos específicos sobre educación sexual integral en primera infancia e infancia, inicialmente se suspendió su distribución, para retomarse más de un año después<sup>11</sup>. En los últimos años, a escala global, el neoconservadurismo y neonacionalismo ha vuelto a resurgir, lo que ha facilitado el nacimiento de movimientos modernos contra la “ideología de género”, por ejemplo, “Con mis hijos no te metas” y “A mis hijos los educo yo”. Estos han puesto palos en la rueda para la implementación de la educación sexual en algunos niveles educativos y en ciertos contextos específicos, lo que puede ser entendido como un retroceso (Iglesias et. al, 2020). Teniendo en cuenta esto, Marta Dillon (2015) expresa: “ninguna conquista se consigue de una vez y para siempre, todas necesitan protegerse, revisarse, consolidarse, sobre todo en esos lugares invisibles donde la letra escrita parece perder poder...” (p. 14). Siguiendo a Thompson (2012), se puede afirmar que: “las exclusiones y discriminaciones, de hecho, o de derecho son contrarias a los derechos humanos y deslegitiman a las democracias que las toleran” (p. 17). En este punto, “no existe linealidad en el ejercicio de la ciudadanía. Importantes avances pueden ser cortados, retrotraerse los derechos a estados anteriores, pero algunos de ellos pueden permanecer parcialmente, o incluso crecer en situaciones adversas” (Bareiro, 2012, p. 3).

Este estado de las cosas, genera que, en la realidad educativa nacional cotidiana, según Schenck (2014), se produzca una tensión entre tres tipos de discursos sobre diversidad sexo-genérica: el **excluyente**, que se caracteriza por ser abiertamente heterocisnormativo y homo-lesbo-transfóbico. Rechaza la inclusión de temas asociados a la diversidad en la currícula y excluye

---

<sup>11</sup> Si quieren profundizar pueden ingresar a la siguiente nota periodística <http://radiatorrural.uy/codicen-descarto-distribucion-de-guia-de-diversidad-sexual-del-mides/>

explícitamente las actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o a las expresiones de género distintas a las heteronormativamente esperadas. El **tolerante**, que sostiene un discurso tolerante hacia la diversidad sexo-genérica, aunque no se habilita el tratamiento de temas asociados a esta en el ámbito educativo. El discurso aparentemente aperturista convive con actitudes discriminatorias en las interacciones informales. El de **derechos** que se caracteriza por la apertura a tratar lo referente a diversidad sexo-genérica en el aula. Se habilita la aparición de actitudes e identidades asociadas a la diversidad sexual y/o a las expresiones de género distintas a la heteronormativa, tanto en intercambios formales como informales. De acuerdo a un reciente estudio cualitativo coordinado por Gelpi y Montes de Oca (2020), desde la perspectiva de los adolescentes disidentes, el discurso que prevalece es el tolerante, mientras que el de derechos aún se configura como un horizonte posible.

Elizalde (2009) designa como “ideologías prácticas” a las formas como se organiza la agenda institucional cotidiana de la escuela y sus códigos para consagrar “cuerpos legítimos” e identifica diferentes dimensiones: a) la presunción de heterosexualidad de los estudiantes y sus familias; b) las confusiones conceptuales entre identidad de género y orientación sexual, y entre prácticas sexuales e identidad sexual por parte de docentes, dirección escolar y funcionariado; c) la activación de intervenciones puntualizadas que buscan “corregir” “revertir” y “recuperar” las identidades y sexualidades de sus estudiantes diversos a edades tempranas, especialmente en el caso de las personas trans<sup>\*12</sup>; d) el control y la sanción de prácticas particulares vinculadas con la identidad de los estudiantes, como por ejemplo, indicar las formas (no) apropiadas de vestir para ingresar a la escuela. En suma, a pesar de las distintas sensibilizaciones que se han ofrecido a educadores/as y los cursos de formación permanente que se han promovido interinstitucionalmente, en la actualidad, aún estas ideologías prácticas que describe Elizalde para la realidad argentina en parte siguen estando vigente y se recrudecen en contextos adversos también en el territorio uruguayo.

Aunque a nivel nacional se hayan puesto en práctica dos acciones concretas que buscan proteger a los estudiantes LGTB+ de la discriminación y la exclusión, como son: 1. la experiencia de los Centros Promotores de Derechos, desarrollados por el MIDES en conjunto con la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN, CES y CETP, en los que se han priorizado abordajes sobre la diversidad sexo-genérica; 2. la Resolución del CODICEN 68/2018, que establece la protección de las trayectorias escolares de la población afrodescendiente y de la población trans a través de acciones afirmativas, que proponen avanzar en la agenda de derechos, todavía se siguen produciendo vulneraciones de derechos y se tiene registro de experiencias de estudiantes LGTB+ significadas como negativas, que ponen en riesgo su continuidad educativa en los distintos subniveles, pero especialmente en Enseñanza Media y en el nivel Básico de la misma.

Por todo lo antes expuesto, es válido interrogarse si en la práctica, efectivamente todos los niños, niñas y adolescentes pueden ejercer sus derechos, ¿qué obstáculos se los impide cotidianamente? ¿existen barreras de acceso, permanencia y egreso en Enseñanza Media? ¿cuáles? ¿qué valores defienden las instituciones educativas? ¿desde qué paradigmas se interviene? ¿se promueve la diversidad? ¿de qué modo? ¿hay inclusión? ¿qué se incluye? ¿desde dónde? ¿qué mensajes de sexualidad se difunden en los centros? ¿de qué sexualidades se habla en las escuelas? ¿cómo se educa en sexualidad? ¿cómo circula el género por los edificios escolares? ¿cómo se construye desde la propia escuela? ¿qué sucede cuando se hace visible el (des)orden genérico?

---

<sup>12</sup> trans\*, trans, transgénero, transexual y travesti no son términos equivalentes ni intercambiables. El asterisco funciona como una marca escritural de una diversidad irreducible (Radi, 2019; Cabral, 2010). Igualmente, pese a esta aclaración necesaria, en el resto del trabajo ya no se emplea el asterisco, pero si se adhiere ética, política y epistemológicamente a su uso.



## Las Experiencias de Estudiantes LGBT+ en Enseñanza Media

Según Jackson (1968) hasta los años 70 del siglo pasado la vida escolar cotidiana estaba naturalizada, se la entendía como una experiencia corriente para niños, niñas y adolescentes. Nadie se detenía a problematizar lo que sucedía a la interna de los edificios escolares. Sin embargo, en la década de los '70, especialmente en Francia, se marcó un punto de quiebre y se cristalizó un período fértil para el campo de la educación. Autores como Foucault (1998) o Bourdieu y Passeron (1975) produjeron teoría que sustenta la idea que la educación es un sofisticado dispositivo de reproducción cultural, así como también que en el cotidiano escolar, se generan procesos de normalización, disciplinamiento, control y castigo hacia ciertos sujetos, cuerpos e identidades. Dan Olweus (1993), más tarde, también demostraría que las escuelas a veces no son lugares seguros para sus estudiantes al producir sobre el fenómeno del bullying.

En los últimos cincuenta años, las investigaciones educativas, a escala global, se han detenido especialmente a teorizar la dinámica estructural y las experiencias de desigualdad vividas por los sujetos en la educación. Esta literatura crítica -que abarca orientaciones estructuralistas, marxistas, feministas, anti-racistas, etc.- explora las no tan ocultas relaciones entre educación, reproducción cultural y regulación social (Britzman, 1996). Esta realidad, nos conduce a pensar que los sistemas de educación formal, se caracterizan por los procesos de homogeneización cultural. Se trata de sitios donde se encuentran iguales más que diferentes, se tiende a negar la diferencia a nivel institucional (Barrán, 1990). En este contexto, probablemente no solo se percibe la necesidad de mejorar nuestros sistemas escolares sino también revisar las herramientas clásicas de la política pública, como fueron la escuela común o el currículum único (Perazza, 2008; Terigi, 2009). La idea de lo mismo no es lo común, por ejemplo, se le puede enseñar desde el mismo enfoque a todo el estudiantado el hito del descubrimiento de América, sin embargo, eso que es lo mismo, para un estudiante proveniente de un pueblo originario no es lo común. Se puede aprender lo mismo, y sin embargo ser víctima de exclusión, si lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios o parciales. El currículum único, el aula estándar, el método uniforme, y otros esfuerzos análogos por instituir la igualdad a costa de la anulación de las diferencias (Terigi, 2009). En materia de sexualidad, por ejemplo, se puede institucionalizar la educación sexual integral, como se ha hecho, pero si esta tiene un sesgo heterocisnormativo, aunque sea lo mismo para el estudiantado, no será lo común para quienes integran la comunidad LGBT+. Esto genera una vulneración a los derechos sexuales y reproductivos de estos estudiantes, ya que se les priva de información útil como por ejemplo: a. presentar métodos de barrera específicos para el ejercicio de una sexualidad responsable y segura; b. considerar todas las prácticas sexuales y todas las poblaciones a la hora de ofrecer información sobre prevención de infecciones de transmisión sexual; c. brindar tips para el disfrute de la sexualidad, por ejemplo, todo lo relativo a cómo lubricar el ano para evitar lesiones; d. incorporar todo lo referente a prácticas de cuidado en entornos digitales, como lo relativo al uso de aplicaciones como Tinder, Grindr u otras similares<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Durante el año 2015 se entendió oportuno realizar una nueva evaluación de la implementación de la educación sexual en todos los subsistemas implicados, tomando en cuenta la visión de los operadores y los destinatarios del Programa. Según la evaluación existe autonomía y flexibilidad para abordar los contenidos que propone el Programa, pero algunos equipos de dirección ejercen controles que son vistos por los docentes como un riesgo para el amplio desarrollo de la formación en sexualidad, al buscar reproducir una educación exclusivamente biologicista, higienista y reproductivista. En Enseñanza Media el Programa de Educación Sexual no logra llegar de igual forma a Montevideo que al interior, y esto obstaculiza su implementación fuera de los límites de la capital (Peri, 2017). Es importante considerar que una educación efectiva en la temática de la sexualidad, debe brindar información culturalmente relevante, científicamente

La teoría feminista surge de la práctica del “nombrar” lo que no tenía nombre. Un nombrar en disputa, en reapropiación, en producción de discursos propios. Este nombrar dio autoreconocimiento de una experiencia personal y colectiva, de exclusión y dominación, pero también de resistencias a la homogeneización. Siguiendo esta línea, los aportes del feminismo señalan que la teoría de los capitales para explicar las desigualdades en el campo de la educación no es suficiente. Las feministas esgrimen que el capital cultural en particular no puede ser abstraído de las relaciones patriarcales y del funcionamiento de formas generizadas de subordinación (Lewis y Roger, 1986). A su vez, ya en los años `80, los *gay and lesbian studies* también señalaban que las instituciones educativas eran uno de los lugares donde las personas LGBT+ habitualmente sufrían más violencia. Allí dentro se legitima determinadas subjetividades que tienden al mantenimiento de la heteronorma, a la homogeneización y uniformización de los cuerpos, junto con una distribución binaria, jerárquica y asimétrica que condiciona los modos de habitar la escuela (Fernández, 1998; Epstein y Johnson, 2000). Dicho de otro modo, toda educación es sexual y en los edificios escolares se aporta de forma significativa al proceso de construcción de un cuerpo sexuado y generizado, que en la medida de lo posible no desafíe las normas hegemónicas (Morgade, 2006). La escuela ocupa un sitio de privilegio en el proceso de socialización secundaria de los adolescentes -incluyendo la socialización de género y sexual- y suele ser el lugar donde pasan más horas diarias, por lo cual, su influencia suele ser grande (Martí et al., 2018).

Los mecanismos de reforzamiento de la heteronormatividad y el cissexismo operan de diferentes formas, por ejemplo, en las exclusiones que se producen a nivel de la currícula formal de las instituciones educativas (y que se ejemplifican en las ausencias en los abordajes curriculares) y también en el currículo oculto<sup>14</sup>, donde se pautan las interacciones que tienen los estudiantes entre sí, con sus docentes y otras figuras adultas de la institución e incluso entre los propios intercambios de los adultos (Schenck, 2014). Es así, que “se educa tanto a través de lo que se dice como de lo que se omite, de lo que se muestra como de lo que se margina, lo que se jerarquiza, legitima, devalúa o sanciona” (Bonder, 1994, p.6).

Algunas de las situaciones de violencia heterocisnormativa más frecuente a las cuales se enfrentan las personas LGBT+ en las escuelas son: el no uso del nombre social pese al pedido de los estudiantes, el uso de baños como un dispositivo generizado y binario que no reconoce la identidad de género o las expresiones no heteroconformes, el uso de uniformes y las resistencias de aprobar cambios ante casos que involucren a estudiantes trans, las clases de educación física, los campamentos escolares, los procesos de asignación de género que realizan actores institucionales, comentarios sustentados en el discurso moral/cristiano de sexualidad y procedimientos sancionadores diferenciales por causa de la orientación sexual y/o identidad de género. Por los motivos antes expuestos, históricamente, ciertos sujetos, cuerpos e identidades (sexuales) han ocupado un lugar periférico dentro de las instituciones educativas. Además, habitualmente

---

rigurosa, y apropiada a la edad y al contexto específico de los estudiantes. Debe incluir, además, oportunidades estructuradas que les permitan explorar sus valores y actitudes, poniendo en práctica competencias esenciales para la toma de decisiones en relación con su vida sexual (UNESCO, 2010).

<sup>14</sup> Es lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el estudiantado. El currículo oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: estructuras, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos. El currículo oculto de la escuela actúa de forma subrepticia y persistente, ejerce una influencia continua. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Bonder, 1994).

transitaban exclusivamente por espacios públicos de un modo clandestino, predominando el secreto y el silencio en torno a sus deseos, eróticas y prácticas (sexuales; Sempol, 2013c). A su vez, dentro de la escuela, los sujetos LGBT+ muchas veces tienen temor de revelar su orientación sexual y/o identidad de género por las reacciones que se puedan generar y por desconocer si la institución está en condiciones de acompañarlos asertivamente.

Ovejas Negras y Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN) (2017) coordinaron una Encuesta Nacional de Clima Escolar específica para estudiantes LGBT+ que permite aproximarse a las experiencias de este colectivo. De dicho estudio participaron 423 adolescentes provenientes de todos los departamentos del país que al momento de la Encuesta tenían entre 13 y 20 años. Los resultados más importantes son que: el 80,9% reportó sentirse inseguro en el centro educativo por alguna característica personal, de donde se desprende que el 38,3% se sienten inseguros por su orientación sexual y el 33,1% se sienten inseguros debido a su expresión de género. El 61,3% de encuestados evitan espacios en el centro educativo por sentirse incómodos, siendo los más frecuentes, la clase de educación física, los baños y los patios de recreo. El 30,4% del total había faltado entre uno y seis días en el último mes por sentirse inseguro o incómodo. El 54,1% escuchan siempre o casi siempre comentarios de tipo homofóbico, mientras que el 30% lo hace a veces. El 42,6% de los adolescentes afirma que nunca o casi nunca interviene el personal escolar cuando escuchan comentarios homofóbicos. El 45,9% afirma que nunca o casi nunca intervienen otros estudiantes cuando se escuchan comentarios homofóbicos. El 42,0% reportan escuchar siempre o casi siempre comentarios acerca de personas que no actúan de manera suficientemente “masculina”, en cambio el porcentaje referente a la expresión femenina es de 32,7%. El 69,4% reporta que la mayoría o algunos estudiantes hacen comentarios acerca de la expresión de género. El 49,0% reporta haber sido acosado verbalmente por su orientación sexual y el 63,8% por su expresión de género.

Por otro lado, el MIDES y la ANEP, impulsaron durante el 2018 la ejecución de una encuesta sobre convivencia y discriminación en Educación Media. Dicho instrumento fue autoadministrado por los estudiantes en horario de clase y participaron 5995 adolescentes que estaban cursando entre primero y sexto año de liceo tanto en instituciones públicas como privadas de localidades de más de 10.000 habitantes. En el informe de resultados preliminares, se expresa que, un 30,9% de los participantes no se define como heterosexual, un 29,1% sostiene que en su centro educativo se aborda la diversidad sexo-genérica, un 56,5% presenció comentarios negativos o insultos por parte de estudiantes, siendo el segundo motivo más informado el ser gay, lesbiana, bisexual o alguien que pensó que lo era con un 30,5%, el 41,7% de las agresiones constatadas suelen ser verbales/emocionales, asimismo, sólo un 42,9% suele intervenir activamente para frenar problemas interpersonales que surgen en el espacio escolar, a su vez, de quienes vivieron agresiones durante el último año, un 27,9% declaró que nadie hizo nada al respecto, mientras que, el 19,8% plantea que un estudiante fue quien respondió favorablemente, un profesor/adscripto recién aparece como la tercera opción con un 9,6% (MIDES y ANEP, 2019).

Un estudio anterior de tipo cualitativo coordinado por Rocha (2014; 2013) concluye que cuando hay una intervención institucional suele ir en dos sentidos, o revictimiza a la víctima o intervienen a favor de esta, pero de un modo sancionatorio hacia el/los agresor/es que no acaba por problematizar las causas estructurales de la violencia. También se debe mencionar el estudio hecho por Schenck (2014), que expresa el temor que sienten muchos docentes para realizar la salida del closet en el espacio laboral por miedo a sufrir discriminación o incluso a que sean cesados de sus cargos. Este silencio por parte de los docentes se considera complejo porque la UNESCO (2013) cree que los profesores tienen un rol primordial en la prevención y detención de los actos violentos por su proximidad con el estudiantado y porque tienen ventajas para transmitir valores sociales. Si los docentes de la comunidad y a favor de los derechos de las personas LGBT+ permanecen

oprimidos y en silencio dentro de la estructura institucional y los docentes que no reconocen a las personas LGBT+ como sujetos de derecho en espacios formales intervienen desde sus creencias morales y no desde la evidencia científica disponible, tristemente, en ocasiones, el estudiantado con diversidad sexo-génerica queda en una situación de desamparo (Gelpi y Montes de Oca, 2020).

El MIDES también realizó el Primer Censo Trans en Uruguay. Alcanzó a 853 personas y arroja que, solo 19% hizo cambio de nombre y sexo registral en los documentos identificatorios. Se trata de una población muy joven (solo el 16% pasa los 50 años) y en general con bajo nivel educativo (el 70% se desvinculó del sistema en Enseñanza Primaria o en el mejor de los casos en Enseñanza Media). El 60 % de las personas trans no tiene el Ciclo Básico completo. El 75% abandonó los estudios formales, y el 55% dejó el sistema antes de los 18 años, siendo los 14 años el promedio de edad de desvinculación escolar. El 88% de las personas declaró haber sido discriminada a nivel general. En el ámbito educativo, los niveles más altos de discriminación provienen de sus propios compañeros. Asimismo, se registra un nivel alto de discriminación proveniente de los educadores y profesores, que en el caso de la Enseñanza Primaria es de 19% y a nivel de Enseñanza Media supera el 20%. Este tipo de violencia en los centros educativos incluye agresiones verbales, apelativos descalificadores y aislamiento social. También se constató violencia física leve (empujones y tirones de pelo) y hasta agresiones con heridas graves. El tramo de edad donde hay mayor concentración de personas trans es el de 18 a 29 años. Otro de los elementos clave de esta población es el abandono o la expulsión del hogar en promedio a los 18 años, producto de conflictos familiares que se desencadenan en base a la no aceptación y/o discriminación de la identidad de género, lo cual representa el 25% de las situaciones relevadas. Con relación a ello, el 58% de las personas trans declararon haber sido discriminadas por algún miembro de su familia. En el caso de la madre llega al 41% del total de rechazos; el padre al 50%, los hermanos al 56% y otro pariente al 27%. La desvinculación familiar a edades tempranas genera como consecuencia también la desvinculación prematura del sistema educativo formal, lo que a su vez condiciona las oportunidades laborales a futuro y coopera para que se materialice la reproducción de la pobreza. Ello hace que las personas trans -especialmente las mujeres- estén expuestas a condiciones de trabajo insalubres marcadas por la violencia y exclusión social. Frente a la pregunta de qué tipo de trabajo les gustaría tener, 23,5% de las personas encuestadas respondió que prefiere los sectores belleza y vestimenta, y 14,5% la gastronomía (MIDES, 2016).

A su vez, la Cuarta Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, que se aplicó a 6.534 personas de 12 a 35 años del total del país, indagó sobre los niveles de discriminación y los resultados señalan que un 30% afirma haberse sentido discriminado alguna vez en su vida, mientras que el ámbito donde mayoritariamente se han sentido discriminados es el centro de estudios (63,8%). Un 81,6 % de las víctimas no hizo nada al respecto. También se planteó una pregunta específica que relevó el haber sido víctima de bullying, maltrato y/o acoso: el 63,2% de los participantes la contestaron afirmativamente, existiendo 4 puntos porcentuales de diferencia a favor de las mujeres y casi 17 puntos porcentuales de diferencia entre el quintil de ingresos más alto y el más bajo (MIDES e INJU, 2019). Lamentablemente en este bloque en particular, la diversidad sexo-génerica no fue considerada como variable, lo cual, nos impide realizar cruces de datos. Sin embargo, según Ruiz (2009), ser LGBT+ es un condicionante para sufrir bullying, por lo cual, se estima que su prevalencia en el cotidiano escolar es elevada. Generelo (2012) plantea que la franja etaria de mayor riesgo para padecer bullying LGBTfóbico es la comprendida entre los 12 y 15 años, lo que en nuestro país abarca especialmente al Ciclo Básico de Enseñanza Media.

En un estudio cualitativo sobre bullying homofóbico y exclusión escolar realizado con veinte varones de la ciudad de Montevideo, Gelpi (2019) hace énfasis en que a los adolescentes les preocupa estar dentro del grupo de los “normales” y ser aceptados por sus pares porque ser asignados al grupo de los “diferentes” les genera consecuencias negativas dentro y fuera de la

escuela. La noción de normalidad también afecta las interacciones y los relacionamientos de los adolescentes en la escuela porque limita las posibilidades reales de vincularse con determinados sujetos, cuerpos e identidades. Los entrevistados plantean que durante la adolescencia temprana intentaron con mayor o menor éxito intervenir y modificar sus expresiones de género con el objetivo de que estuvieran en sintonía con las normas de género vigentes en nuestra cultura. Además, durante la socialización primaria y secundaria, los adolescentes estuvieron expuestos a mensajes sobre género y sexualidad que reforzaban la heterosexualidad obligatoria como parte del contrato social. Esa cualidad normativa es constitutiva de una forma específica de dominación llamada heterosexismo, que se define como la creencia en la existencia de una jerarquía de las sexualidades dentro de la cual la heterosexualidad ocupa la posición superior (Junqueira, 2013). Algunos adolescentes sabiendo que por la orientación sexual y la expresión de género podían sufrir discriminación y otras consecuencias negativas en el cotidiano escolar, procuraron controlar otras variables y/o atributos personales para evitar un mayor estigma.

Los adolescentes de todos los contextos socioeconómicos afirmaron que existe discriminación en los centros educativos y que se dirige contra las personas que se alejan de la “norma”, quienes son “diferentes”. Consideran que el grupo de los “normales” está integrado por personas heterosexuales, con expresiones de género en sintonía con las normas de género vigentes, de raza blanca, delgadas y que no son “nerds”. La identidad sexual gay todavía sigue siendo en algunos contextos mayoritariamente una “identidad de resistencia” producida por sujetos en condiciones muchas veces estigmatizadas por la lógica de dominación masculina y que en varios contextos implica un trabajo de reivindicación de una identidad que se enseña a despreciar desde edades tempranas.

Desde la perspectiva de los entrevistados, ellos fueron víctimas de bullying homofóbico por ser homosexuales o por no cumplir con las normas de género vigentes, es decir, porque sus expresiones de género eran discordantes con lo que se espera socialmente de un varón. El bullying se produce dentro de los edificios escolares y la propia estructura del sistema coopera para que el acoso se siga perpetuando. En todos los casos se generaron importantes efectos bio-psico-sociales que comprometieron la salud integral de las víctimas. Los adolescentes manifestaron que ante situaciones de discriminación y/o acoso basado en la homofobia no suelen buscar apoyo en autoridades institucionales porque desconfían del trato que tendrán del caso y de que se tomen medidas efectivas, lo que condice con otros estudios nacionales ya mencionados. De hecho, en ciertos contextos se constata una naturalización de insultos de carácter sexista, cissexista, homofóbico, lesbofóbico y transfóbico como parte del paisaje escolar cotidiano. Actualmente, coexisten y conviven en las instituciones distintas subjetividades colectivas que responden a diferentes paradigmas. Hay un conjunto de directores, docentes y estudiantes que defienden los derechos de las personas LGBT+ y piensan que merecen igual trato que sus pares heterosexuales, y otro conjunto que les quita a las personas LGBT+ su condición de sujetos de derechos.

Según lo que informan, existen diferencias significativas entre el sector público y privado, y entre las instituciones laicas y las privadas católicas. Las últimas suelen mostrar niveles más elevados de homo-lesbo-transfobia y de heteronormatividad estructural que los liceos públicos laicos. Esto sucede debido a dos características de los liceos privados católicos: el alto poder de afectación del componente religioso en las trayectorias escolares y en la psique de sus estudiantes disidentes, y un ambiente escolar muy endogámico que hace que toda diferencia quede visiblemente expuesta dentro de las instituciones (Gelpi, 2020a). Además, la socialización sexual de este grupo es desigual en comparación con sus pares heterosexuales. En las escuelas, las identidades sexuales disidentes son más perseguidas y silenciadas que la heterosexual. En general, el ejercicio de la sexualidad queda reducido al ámbito privado o a espacios escolares periféricos porque ponen en riesgo el estatus quo y el orden sexual que se procura reforzar. Las dinámicas institucionales atravesadas por la

heteronormatividad estructural y la homo-lesbo-transfobia institucional producen en parte la exclusión escolar de los adolescentes con una identidad sexual disidente y con expresiones de género que no cumplen con las normas de género vigentes. La exclusión se produce en dos niveles: la propiciada por sus pares y la promovida por la propia institución, de la que los pares también son parte, pero no los únicos actores. Afortunadamente, la interrupción en las trayectorias escolares de los entrevistados fue mayoritariamente momentánea. Se debe destacar que en este estudio se optó por el concepto exclusión porque sinónimos como abandono o deserción escolar depositan la culpa exclusivamente en el estudiante y no permiten procesos de reflexividad institucional.

## **Convivencia Escolar y Diversidad Sexo-Genérica en Enseñanza Media**

Convivir es un verbo intransitivo, significa vivir o habitar con otro u otros en el mismo lugar. Esto nos conduce al concepto de otredad. En la década de los 90, surge el concepto de convivencia escolar, como una categoría operativa para abordar los problemas relativos a la vida escolar (Fierro y Carbajal, 2019). Prácticamente en simultáneo, en instancias supranacionales, se difunde el concepto de inclusión educativa, haciendo hincapié en que la educación debe ser para todos y todas, contemplando todo tipo de diversidad que se manifieste en el paisaje escolar (UNESCO, 2008). En la contemporaneidad se discute si inclusión educativa es el concepto más progresista o si educación inclusiva se impone porque consta de más beneficios que el primero. Más allá del debate que excede los objetivos de esta contribución, el filósofo argentino Sztajnszrajber (2015) señala que cualquier política de inclusión presenta una serie de paradojas, él se pregunta: ¿es posible realmente una inclusión que alcance a todos? ¿o siempre una política de inclusión va a generar, en el acto de incluir, que nos quede alguien por fuera?; y, ¿no es necesario que nos quede alguien por fuera para que una política de inclusión tenga sentido? Si todos están debidamente incluidos, ¿tiene sentido seguir hablando de inclusión?, ¿la inclusión no necesita que siempre haya un afuera?. Pese a estas incómodas interrogantes que nos plantea, afirma con seguridad que se ha ido ganando terreno en las últimas décadas, lo que produce que el afuera sea cada vez más pequeño, no así sin que se produzca conflicto. Lo cual tiene sentido porque "...la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos...La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión" (Gentili, 2009, p.35). Se debe aclarar que la exclusión escolar y social va más allá de la pobreza, puede haber estudiantes LGBT+ blancos y de nivel socioeconómico alto que por su condición sexual y/o de género de todos modos quedan capturados por una dinámica de exclusión (García, 2017).

Las sociedades se han ido complejizando cada vez más y este escenario favorece la emergencia de nuevos desafíos y problemas educativos. La educación está consagrada como un derecho humano fundamental, sin embargo, se asiste a una tendiente desvalorización de la noción de derechos humanos a escala global. Se evidencia una brecha entre el acceso y una real inclusión de ciertas poblaciones vulneradas, como lo es la diversidad sexo-genérica y en particular las personas trans. La vida de los estudiantes LGBT+ no son idénticas, pero son comparables entre sí. La evidencia nacional disponible muestra que las trayectorias escolares de este conjunto de estudiantes, suelen estar marcadas por eventos negativos que ponen en riesgo la continuidad educativa y la salud integral de muchos adolescentes de la comunidad. Persisten desigualdades estructurales que afectan el desarrollo de los estudiantes LGBT+, quienes se ven expuestos a fenómenos como el bullying LGBTfóbico, la heterocisnormatividad institucional, la violencia homo-lesbo-transfóbica y la exclusión escolar por transgredir las normas de género que se intentan transmitir con el objetivo de



mantener el status quo. Por esta razón, aunque las condiciones materiales y simbólicas de existencia de muchas personas LGBT+ han mejorado incluso en el sistema educativo formal y la diversidad sexo-genérica cada vez se hace más visible en el cotidiano escolar, donde muchos pares, docentes y equipos de dirección tienen un abordaje afirmativo, aún se presentan algunas paradojas y tensiones entre el Derecho Internacional, el Derecho Interno, los discursos educativos, las prácticas educativas y las dinámicas vinculares, todo lo cual, tiene la capacidad potencial de configurarse como factor de riesgo para los estudiantes LGBT+. Las diferencias en un grupo, en una institución, pueden desencadenar conflictos escolares, de hecho, los conflictos escolares también son diversos, el foco es poder pensar cómo se gestionan, en particular, los que se vinculan con la diversidad sexo-genérica, porque determinar qué conflictos escolares son prioritarios para el sistema educativo formal es una decisión política.

La perspectiva de la convivencia en la educación involucra dos dimensiones. La primera es aquella que orienta las prácticas, define los vínculos y los intercambios y emerge en el conjunto de principios que guían las acciones y la política. La segunda, es un estado de situación que parte del análisis del estado “real” de la convivencia. Es el plano en el que se procura abordar, a partir de la investigación, el estado de las relaciones interpersonales que acontecen en el espacio y la cotidianidad escolar. Se comprende desde la naturaleza de la relación con el otro, desde los intercambios que se producen en el centro educativo y entre sus actores, y desde la naturaleza cultural, política y social del vínculo educativo en toda sociedad. Este enfoque nos lleva a pensar el lazo educativo, quiénes integran la comunidad escolar, de qué forma. Los ejes que la convivencia promueve como idea que sintetiza una determinada política son: la prevención de la violencia social, profundización de medidas consensuadas, construcción de acuerdos colectivos, promoción de la participación, ejercicio de los derechos y vínculo con la comunidad, entre otros (Viscardi y Alonso, 2009).

Todas las personas “convivimos con otros”, compartimos espacios y recursos físicos, sociales o simbólicos. Las instituciones educativas, en cualquier nivel y modalidad, constituyen lugares donde las relaciones interpersonales se desarrollan singularmente, atravesadas a su vez por procesos de enseñanza y de aprendizaje (Viscardi y Alonso, 2009). Los actores de la comunidad educativa participan de vínculos diferenciales sujetos a asimetrías variables en lo personal, en lo grupal y en lo institucional, que inevitablemente impactan en el logro de aprendizajes, en la calidad de los mismos y en la integración de niños, niñas y adolescentes a la sociedad. “Promulgar la igualdad no consiste en anular las diferencias, aunque lo que sí debe impedirse es que estas diferencias generen desigualdad(es)” (Viscardi y Alonso, 2009, p. 37). Por momentos, algunos adolescentes LGBT+ luchan por la igualdad en ciertas dimensiones específicas dentro de las escuelas y, en otros momentos, defienden la diferencia como parte del paisaje escolar cotidiano. Por lo cual, es posible afirmar que, dependiendo la situación concreta, el estudiantado LGBT+ tiene la capacidad de hacer diferentes posicionamientos subjetivos a la interna de las instituciones (Cáceres y Salazar, 2013).

Los proyectos democráticos de la región se han construido sobre una noción liberal de ciudadanía, donde todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos y obligaciones, pero como se constata, la igualdad formal no se traduce en igualdad sustantiva. Una igualdad sustantiva para todas las personas como horizonte de justicia social es importante porque en realidad, esto significa nada menos que poner en el centro de la democracia la generación de igualdades, que pueden ser diversas para distintas situaciones y grupos poblacionales. En muchos contextos, incluyendo el educativo, las personas LGBT+ siguen realizando un ejercicio restringido de ciudadanía. En uno de sus textos clásicos, Yuval-Davis (1996) elabora cinco dimensiones de análisis de la ciudadanía. Algunas se relacionan directamente con esta perspectiva de la convivencia, por ejemplo: a. la tensión entre lo individual y lo comunal, la inclusión y la exclusión de una comunidad política. En esta línea, las personas LGBT+, sistemáticamente han sido excluidas de distintos

espacios y en el ámbito educativo también representan la matriz marginal de la sociedad; b. la tensión entre igualdad como garantía de oportunidades e igualdad como equidad en el tratamiento de los derechos sociales y las diferencias sociales -pluralismo-. Y como se ha mostrado, muchas veces, en el ámbito educativo, no hay equidad en el tratamiento de estas cuestiones; c. la tensión entre lo público y lo privado. En este punto las personas LGBT+ han sido marginadas muchas veces de la arena pública, moviéndose por espacios periféricos, ocultos, clandestinos, lo que ha ayudado a su invisibilización, algo que también se presenta en mayor o menor medida dentro de las escuelas; d. la tensión entre ciudadanía formal o pasiva y ciudadanía activa. Varias personas LGBT+ no siempre están en condiciones de apropiarse subjetivamente de sus derechos y ejercer ciudadanía, es decir, de participar en discusiones políticas que les afectan, en este caso en particular, no siempre pueden acercarse a un gremio estudiantil a plantear sus inquietudes o a un equipo de dirección para enunciar sus necesidades y denunciar las violencias que padecen. Además, ni haciéndolo hay garantías certeras de que habrá una respuesta institucional a la altura; e. la tensión entre derechos y deberes ciudadanos. En el caso de las personas LGBT+, especialmente en ciertas etapas del ciclo de vida, pareciera que tienen más deberes que derechos, por ejemplo, niños, niñas y adolescentes quedan rehenes del adultocentrismo, tienen baja representatividad y no siempre se les respeta la autonomía progresiva en los procesos de toma de decisiones (Ramos, 2015).

Reconocer al otro o a los otros como personas con derecho a ser diferentes -diferentes a lo que se imagina como lo normal, lo aceptable, lo esperable o lo prevalente- implica construir colectiva e individualmente ese respeto. Por este motivo, la convivencia escolar, es un concepto que resulta de una construcción social intencional que se diferencia de la mera tolerancia (Viscardi y Alonso, 2009). De todos modos, en la actualidad, se sigue accediendo a la otredad del otro en tanto el otro se “desotra” un poco y encaja en lo que postula mi propio modelo de tolerancia siempre alimentado por lo sociocultural en un determinado momento histórico. Esta realidad deja al desnudo las relaciones de poder y la construcción de la hegemonía, el sentido colectivo. Si una política de inclusión incluye a costa del “desotramiento”, no es de inclusión, porque no se incluye al otro en su otredad, se incluye al otro porque dejó de ser quien era; y si el otro permanece como otro, se tiene el problema de que no puede ser realmente incluido, esto se manifiesta especialmente en algunos contextos con los estudiantes trans y no binarios. “De cierta forma les dejan ser mientras dejen de ser ellos mismos y la manera más efectiva de excluir a alguien es que deje de ser alguien, porque cuando es alguien se evidencia la exclusión. Si no lo es, la exclusión se produce de manera natural” (Sztajnszrajber, 2015, p.96).

Todo lo que se viene planteando, nos conduce a pensar que, en la contemporaneidad, todavía se asiste a un fenómeno de exclusión incluyente hacia la diversidad sexo-genérica en Enseñanza Media, que atenta contra el desarrollo personal, el diseño de un proyecto educativo, la elección vocacional-profesional, la posibilidad de continuidad educativa y que lleva a la reproducción de la LGBTización de la pobreza. Al desvincularse tempranamente del sistema educativo la inserción al mercado laboral formal es precaria, habitualmente se informa una empleabilidad mayor en el rubro servicios, pero con una remuneración baja y con criterios de exclusión que contemplan hasta el factor estético, lo cual, puede ser complejo por ejemplo para una persona trans o con variante de género que se encuentra en transición. Este estado de las cosas también condiciona la posibilidad de ser una persona autónoma e independiente y si la persona no cuenta con otros apoyos (familiares, sociales, etc.), la probabilidad de acabar en actividades como la prostitución aumenta (particularmente en el caso de las mujeres trans). Por lo cual, en caso que no se promueva la reinserción educativa o no se ofrezcan capacitaciones que le permitan obtener una mayor cualificación profesional a este conjunto de personas, la probabilidad de caer en una situación de pobreza o de mantenerse en ella es elevada. Si no se interviene a tiempo desde una óptica empoderadora, el resultado es la dependencia de estas personas de las políticas sociales que pueda

ofrecerles el Estado, si es que son objeto de política prioritaria en las agendas de gobierno circunstanciales (García, 2017). En este sentido, las personas LGBT+, como parte del resto de personas de su misma franja etaria, potencialmente pueden ser excluidas por ser jóvenes, desempleadas y con baja formación académica, pero también pueden ser excluidas por su orientación sexual, identidad de género, expresión de género, falta de redes de sostén socioafectivo y baja representatividad social positiva y a veces escasa representatividad política.

Volviendo a centrarnos en lo educativo, Gentili (2009) define a la exclusión incluyente como una dinámica, un proceso, mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. Según el autor, “la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad” (Gentili, 2009, p. 34). Para describir cómo se comporta el fenómeno en Enseñanza Superior el autor utiliza la metáfora de la puerta giratoria, dice que, pese al aumento significativo de la matrícula y la diversificación de perfiles de estudiantes, quienes previamente estaban en una situación de desventaja social, así como ingresan por la puerta salen, es decir, se ve afectada la permanencia y la posibilidad de egreso. Esta realidad puede ser también válida para muchos estudiantes autoidentificados como LGBT+ en Enseñanza Media.

Para poder realizar un análisis riguroso, crítico, es fundamental detenerse a pensar en las particularidades de cada identidad que conforma la sigla. Las experiencias de los adolescentes y sus correspondientes significaciones pueden variar dependiendo si se trata de un estudiante gay, lesbiana, bisexual, trans, queer, no binario, etc. También incidirá el contexto: se trata de un contexto urbano o rural, en qué zona geográfica se encuentra localizado el centro educativo, es una escuela pública o privada, es privada laica o religiosa, de qué clase social proviene el estudiante, qué origen racial posee, presenta alguna situación de discapacidad o no, es decir, todas estas variables inciden en la experiencia sexo-genérica y escolar de los estudiantes, por lo cual, pareciera que lo más conveniente es proponer un análisis interseccional. “La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio, incluso al simultáneo” (Symington, 2004, p. 1). Esto es importante porque la gente vive identidades múltiples, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. No se debe entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes (Symington, 2004).

En esta dirección, pensemos en conjunto: ¿qué barreras pueden afectar en mayor medida la continuidad educativa de un estudiante gay en nuestro país? ¿y de una estudiante lesbiana? ¿qué hay de los estudiantes bisexuales? ¿y qué se puede decir sobre los obstáculos de los estudiantes trans? ¿cómo se expresa la exclusión incluyente de estas identidades en el cotidiano escolar? ¿qué herramientas nos brindan los resultados de los estudios locales ya compartidos para analizar la experiencia escolar de los sujetos disidentes?

Lo primero a decir es que en algunos contextos y países en las últimas décadas se han modificado las creencias sociales existentes respecto a la diversidad sexo-genérica, disminuyendo el estigma asociado a este grupo social específico (Barrientos, 2016). Si se observan las mediciones más recientes de las actitudes hacia la homosexualidad efectuadas en la región -entre las que se cuentan principalmente estudios que evalúan la discriminación hacia personas gays y lesbianas- se verifica que, por lo general, paulatinamente hay una disminución de los niveles explícitos de discriminación hacia personas gays y lesbianas (Barrientos, 2015). La situación ha mejorado mucho, pero persiste un núcleo fuerte de transfobia. La discriminación hacia gays, lesbianas y bisexuales sigue expresándose,

pero ahora usualmente no de forma tan burda sino más sutil. Por este motivo, parece que quienes están en mayor riesgo de ver vulnerado su derecho a la educación son las personas trans. Aquí se debe abrir un nuevo asterisco, para poder visibilizar a las personas que presentan variantes de género en la educación, que ponen en jaque el binarismo dominante, que se caracterizan por iniciar sus tránsitos en plena escolarización y que lucen como identidades en construcción, pero no acabadas. Son estudiantes que no responden al “sí o no” de los conjuntos cerrados de posibilidades de identidades sexo-genéricas, sino más bien al “más o menos” de los conjuntos difusos, borrosos o abiertos (Pérez, 2017; Zadeh, 1965). Estas posibilidades de existencia momentáneas o definitivas trascienden a las identidades trans, puede abarcar modos de expresar género de personas cis autoidentificadas como heterosexuales, bisexuales y homosexuales, que no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sistema sexo-género que nos domina.

Estudios que han hecho un seguimiento a niños, niñas y adolescentes que muestran actitudes variantes de género concluyen que en la minoría de casos evoluciona hacia la heterosexualidad, en una gran mayoría hacia la homosexualidad, y en otra pequeña minoría hacia lo trans (Pérez, 2017). El principal problema en este escenario radica en la imposición institucional y la violentación al proceso intrapsíquico del estudiante involucrado, es fundamental que se pueda habilitar el proceso de transición sea trans o dentro de una variante de género respetando los tiempos internos del estudiante y no querer avasallar con los tiempos institucionales, donde a veces pareciera que no puede haber paciencia para que identidades no acabadas, en construcción, que interpelan tanto, puedan circular con naturalidad por los pasillos de una escuela sea cual sea el nivel educativo. Incluso, en el caso de identidades trans en la infancia o en la adolescencia, muchas veces, la propia institución lleva a estos estudiantes a someterse al discurso biomédico para que los profesionales de la salud validen y legitimen su vivencia en tanto persona trans y recién allí la institución educativa actúe en sintonía (o no). En ocasiones, la ansiedad que le genera a la institución lidiar con tránsitos en proceso, genera que se busque desesperadamente que el estudiante se someta a las tecnologías disponibles e inicie un tratamiento con hormonas para que encaje más fácilmente en la estructura binaria y no interpele tanto a las normas institucionales.

A su vez, algunos adolescentes, ya en sus primeros años de la adolescencia, establecen una relación entre las preguntas que se hacen sobre su sexualidad y su identidad sexual. Si se consideran únicamente a quienes colocan una etiqueta sexual a su identidad personal, destacan dos tendencias. En primer lugar, parece que la edad a la que las personas se autoidentifican como gay, lesbiana o bisexual por primera vez es considerablemente más baja en la actual generación de jóvenes que en grupos anteriores. Ha descendido como mínimo cinco años (más en el caso de las mujeres) respecto a los que se iban haciendo mayores en las décadas de 1960 y 1970. Pasar de los 21 años a los 16 es un descenso significativo: se pasa de los últimos años de universidad o los primeros en el mundo laboral, al Bachillerato de Enseñanza Media; de vivir fuera del hogar familiar, a vivir aún en él (Savin-Williams, 2009), y aunque la aceptación social ha aumentado y las posibilidades de existencia son otras, aún el estudiantado LGB sufre discriminación, violencia y exclusión en distintas formas y con diferente intensidad. La inclusión de este grupo tiene límites. Como muestran los estudios nacionales, todavía es frecuente que el mundo adulto esté desinformado, que actúe desde su propia moral sexual, que no intervenga a tiempo, que niegue o invisibilice estas posibilidades de ser, así como también, es habitual que los pares manejen insultos homo-lesbo-transfóbicos en el cotidiano escolar, que hagan sentir diferente e inferiores a los estudiantes LGBT+ y que ejerzan diversos tipos de violencia, todo lo cual, sumado a la heterocisnormatividad institucional estructural, alimenta la percepción del estudiantado LGBT+ de que la escuela tampoco es un lugar seguro para habitar.

Las instituciones educativas siempre tienen dos opciones: 1) dejar a los estudiantes ingresantes autoidentificados como LGBT+ o que se reconocen en tanto LGBT+ durante su proceso de escolarización librados al azar; 2) intervenir con acciones específicas que permitan

garantizar el ejercicio del derecho a la educación por parte de dicho conjunto de estudiantes, lo cual favorece los procesos de democratización de la enseñanza. Quienes trabajamos en el ámbito educativo tenemos la responsabilidad social de combatir las injusticias y como agentes de cambio favorecer la inclusión educativa y social de los colectivos históricamente oprimidos. Las políticas institucionales operan como mecanismos directos o indirectos, de formación de incentivos en las decisiones individuales de los estudiantes. La institución de Enseñanza Media de la que se trate, funciona como organizador de la vida de los adolescentes, es un ordenador psíquico, independientemente de la forma en que lo transite, sólo por el lugar que ocupa en la cotidianidad. Estudios nacionales demuestran que al menos en Enseñanza Superior, la dimensión afectivo-vincular suele ser el principal desencadenante de la desvinculación temprana de los estudiantes del sistema (Mosca y Santiviago, 2012; Santiviago et. al. 2017). Es importante que los estudiantes sientan que sus escuelas son lugares seguros, igualitarios, equitativos, plurales, incluyentes. Como se evidenció con los datos que se compartieron, en las trayectorias reales de los estudiantes LGBT+ de este nivel educativo acontecen eventos que comprometen la calidad del derecho a la educación, esto se debe evitar, para que no se produzcan creencias atributivas y normativas negativas hacia la escuela y no se afecte el sentido de la continuidad educativa (Fishbein y Azjen, 2010). Se deben evitar creencias del tipo: “en el liceo seguro las personas trans no son bien recibidas” “si me muestro tal cual soy, si salgo del closet, me van a hacer bullying y a la institución no le va a importar, voy a estar solo”. Esto puede impactar en la intención educativa: a. para ingresar a cierto nivel educativo; b. para mantenerse en cierto nivel educativo; c. para tener el egreso como un horizonte posible; d. para proyectarse al siguiente nivel educativo.

### **Actitudes, Comportamientos y Acciones Efectivas para un Mejor Tránsito del Estudiantado LGBT+ por las Escuelas**

La UNESCO (2017) establece que todos los estudiantes cuentan, y cuentan por igual. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la implementación de este exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente, hasta los responsables de la política nacional. Esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje. Aprender a convivir aprendiendo a respetar y valorar otras formas de ser, en que los fundamentos deberán ser la inclusión y la equidad en la política educativa para lograr así una educación de calidad. El deber como institución formativa es reflexionar acerca de los marcos pedagógicos sobre los que se estructuró y se estructura el sistema educativo, que aún siguen operando sin reconocer la pluralidad en la que hoy se encuentra inmerso.

Al decir de Barros (2015), “cuando comenzamos a darles existencia visible a las trayectorias no encauzadas, o sea a aquellas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquellas que en la vida cotidiana de la escuela plantean nuevos desafíos” (p. 2). Enrique (2010) afirma que las formas de poder conformar trayectorias aún reproducen la situación de clase, género, familia y educación, dando un espectro que va desde los jóvenes que pueden elegir trayectorias individuales acordes con sus propios intereses, hasta los jóvenes que se encuentran restringidos a tomar decisiones adaptativas o sobreadaptativas como modo de hacerles frente a los procesos de incerteza, vulneración y exclusión social a la que se ven enfrentados. Kaplan (2005) plantea que “los estudiantes son sujetos sociales atravesados por las condiciones a las que están expuestos y por las luchas cotidianas que libran para transformarlas” (p. 34).

En base a la evidencia disponible a escala global, se tiene conocimiento que hay algunas actitudes y acciones que son efectivas para mejorar la experiencia de tránsito por el sistema educativo formal de las personas LGBT+ en el nivel de Enseñanza Media y de ese modo proteger sus trayectorias escolares, algunas de ellas son: manejar con ética la información sensible del estudiantado, revisar los contenidos curriculares e identificar posibles sesgos heterocisnormativos - currículum oculto y omitido-, estar pendiente si un estudiante deja de asistir a clase o baja abruptamente su rendimiento académico -para que se produzca desvinculación temprana una parte permite que eso suceda-, demandar cursos de formación permanente para actualización docente, proponer actividades de sensibilización en los centros en articulación con organizaciones de la sociedad civil que trabajen la temática, hacer visible las fechas importantes para la comunidad, poner a disposición figuras históricas referentes para la comunidad y trabajarlas en el espacio aula, tener disponible guías y novelas sobre la temática en la biblioteca de la institución, intervenir cuando hay agresiones físicas, verbales o de cualquier tipo y señalar que es una acción homofóbica o transfóbica, evitar que se instale la cultura de la impunidad, evitar agrupar a los estudiantes por sexo para las distintas actividades que se consiguen, tener consejerías disponibles, tener protocolos de prevención, detección e intervención ante situaciones de bullying LGBTfóbico, involucrar al estudiantado en el diseño y en las posibles soluciones, ofrecer una educación sexual integral inclusiva -actuar desde la evidencia científica y no desde las creencias personales y religiosas-, revisar los baños, puntas de pizarras y pupitres buscando inscripciones que pudieran darnos información sobre casos de discriminación o bullying por motivos de género y sexualidad, tener un mapa local de recursos disponibles para las personas de la comunidad, conformar redes de docentes sensibles a la diversidad sexo-genérica, ayudar a que se formen colectivos de padres de hijos LGBT+ -los antiderecho tienen los suyos-, identificar los sitios institucionales inseguros y reforzar el control adulto -baños, cantinas, recreos, clases de gimnasia-, proponer actividades vivenciales de integración, cooperar en los procesos de apropiación subjetiva de derechos de los estudiantes LGBT+, acompañar los procesos de construcción de la identidad sexual o la reafirmación de la identidad de género, garantizar las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía sexual, pensar en sistemas de apoyo -becas por ejemplo- en caso de estudiantes trans, ofrecer una orientación vocacional ocupacional sin sesgos ni estereotipos de género o sexuales, conocer las normativas vigentes, entre otras (FELGTB, 2008; Generelo et al., 2008; Platero y Gómez, 2008). Si se aplica gran parte de todo lo expuesto en este párrafo, se facilita la inclusión de las personas LGBT+ en los distintos niveles educativos y se podría acompañar los tránsitos de género y las variantes de género con mayor naturalidad, acabando por normalizar el hecho de ser LGBT+ y circular por las escuelas, sin que en nombre de una diferencia se produzca una desigualdad.

Asimismo, también es necesario hacer énfasis en la relación dialéctica entre escuela y familia, la institución educativa precisará en momentos clave la presencia y predisposición de algún referente familiar, así como también, la institución familia necesitará el apoyo, la contención y la orientación que pueda brindar la escuela, para que el acompañamiento que se pueda ofrecer en conjunto se ajuste a las necesidades y realidad del estudiante LGBT+ en cuestión.

### **Tutorías entre Pares: Una Propuesta Específica de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de Estudiantes LGBT+**

Hace algunas carillas sostenía que una posibilidad para las instituciones era intervenir con acciones específicas que permitan garantizar el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes



LGBT+. En esta línea, las tutorías entre pares (TEP)<sup>15</sup>, pueden ser una herramienta de acompañamiento útil en momentos clave del proceso adolescente y de escolarización del estudiantado con diversidad sexo-genérica. Las TEP tienen una historia de larga trayectoria. Sus orígenes pueden rastrearse a fines del siglo XVII, con el comienzo de los sistemas nacionales de educación, como una estrategia de enseñanza que permitía enfrentar las dificultades que planteaba la instrucción de masas (Cabrera et al., 2018). En la actualidad, hay distintas clasificaciones: a. **Según el nivel de acción tutorial:** preingreso, ingreso, permanencia; b. **Según el contenido:** académicas, de vida universitaria y de apoyo u orientación; c. **Según el contexto de implementación.** Las TEP se pueden adaptar, ajustando sus características, según los criterios que se prioricen (Álvarez, 2018). En esta oportunidad se presentan TEP de apoyo u orientación dirigidas a estudiantes LGBT+ que contemplan distintos niveles de acción: preingreso, ingreso y permanencia e intentan configurarse como una práctica educativa innovadora.

En general, las TEP pueden ser entendidas como una estrategia de apoyo, colaborativa, de aprendizaje activo, adaptativo y participativo, encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por los estudiantes mediante acuerdos. Las TEP se conforman entonces como una estrategia que permite ajustar sus características según los criterios que se prioricen, como el contexto, el lugar, el tiempo, los contenidos curriculares, los objetivos, el formato de contacto, las particularidades de los participantes (si son tutores o tutorados), la edad, el ciclo en el que se encuentran y las características del rol. La proximidad en los contextos de referencia de tutores y tutorados genera un clima de confianza. Además, en cualquier actividad compartida por estudiantes, se genera una dinámica entre las vertientes académica y extracadémica, lo que permite el ingreso de aspectos no académicos; esto contribuye a la construcción identitaria de los estudiantes como tales (Santiviago, 2018).

A partir de 2007, en el marco de la Segunda Reforma universitaria, un movimiento de renovación de la Enseñanza Superior iniciado por la Universidad de la República en nuestro país, se crea el Plan de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso, y se promueven las TEP como uno de los pilares de la enseñanza activa que desarrolla, entre otras estrategias, el apoyo a la generación de ingreso a la Enseñanza Superior. En el año 2013, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad, concreta un nuevo impulso y avance, al confirmar la creditización de la propuesta de TEP, en base al convencimiento de que estas prácticas favorecen procesos de aprendizaje significativos tanto para tutores como para tutorados. Desde la estructura universitaria se considera que las TEP son una estrategia de apoyo, acompañamiento y orientación en distintos momentos y aspectos de la trayectoria educativa, tanto a nivel del preingreso a la Universidad como a la hora de que se materialice el acceso a la Enseñanza Superior. Hoy en día se asiste a la convivencia de diferentes propuestas heterogéneas de tutorías, caracterizadas por distintas formas de denominarse y variadas

---

<sup>15</sup> Uno de los antecedentes relevantes de las tutorías son las teorizaciones de Vigotsky, que plantea que los procesos psicológicos superiores tienen su raíz en procesos sociales, que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla de manera personal, pero en interacción con otros, colocando la dimensión social como aspecto central. Su objetivo es dinamizar los procesos de aprendizaje, tanto para el estudiante tutorado como para el tutor. Ese gran objetivo toma una forma y una orientación distinta para cada uno de los involucrados, estableciendo una diferencia entre los objetivos que definen la participación de unos y de otros, lo cual no desconoce la potencialidad de aprendizaje de ambos. Enseñanza y aprendizaje se presentan entonces como elementos indisociables, la primera entendida como ayuda en el proceso de atribución de sentido y construcción de significados, no ya como mera transmisión. Todas estas interacciones en espacios que trascienden los espacios histórica y culturalmente asignados a la enseñanza (Mosca y Santiviago, 2012).

poblaciones destinatarias y espacios donde se desarrollan. Todas parten del reconocimiento de la diversidad de estudiantes y de la existencia de trayectos heterogéneos como condición necesaria para el aprendizaje (Santiviago et al., 2017).

Actualmente se incluyen caracterizaciones que atienden no solo a la población destinataria, sino fundamentalmente a la temática que se proponen y sus objetivos. Son un dispositivo consolidado dentro de la institución y se da un intercambio fluido entre los niveles educativos, especialmente entre la interfase Educación Media-Educación Superior. Además, en tiempos de pandemia, el usar plataformas virtuales ha democratizado aún más ciertas prestaciones, combatiendo la histórica centralización en nuestro país, por lo cual, hoy, las TEP también se hacen a distancia. En esta ocasión y a partir del acumulado existente, se propone la creación de dos nuevas TEP específicas de apoyo que pueden enfocarse en el preingreso, ingreso y en la permanencia del estudiantado LGBT+, tanto en Enseñanza Media como en Enseñanza Superior.

La primera, se espera que involucre ambos niveles educativos. Se cree que se podría asignar a uno o dos estudiantes tutores de Enseñanza Superior autoidentificados como LGBT+ y/o formados previamente en diversidad sexo-genérica y educación en los cursos específicos que se ofrecen dentro del PROGRESA, para que se acompañe durante el año lectivo a un estudiante de Enseñanza Media Básica o Enseñanza Media Superior, oficiando como un modelo de referencia positivo en el cual apoyarse para habitar el centro educativo y transitar por dicho nivel, a sabiendas de que dicho nivel suele ser para el colectivo LGBT+ el principal obstáculo para la continuidad educativa y donde más situaciones de exclusión escolar se producen. Está de más decir, que la figura del tutor, en este caso, podría officiar como un articulador entre el estudiante y la institución, en cuanto a las necesidades y demandas que podrían surgir en el marco de su trayectoria.

La segunda, involucraría exclusivamente a estudiantes de Enseñanza Superior. En este caso, se podría asignar a uno o dos estudiantes tutores de Enseñanza Superior autoidentificados como LGBT+ y/o formados previamente en diversidad sexo-genérica y educación en los cursos específicos que se ofrecen dentro del PROGRESA, para que se acompañe durante el año lectivo a un estudiante de ingreso a la vida universitaria, preferentemente en condición de trans, oficiando como un modelo de referencia positivo en el cual apoyarse para descubrir y habitar la facultad, así como también, para acelerar el proceso de afiliación institucional e intelectual, lo que permite aumentar la probabilidad de éxito académico y de permanencia en la institución. Incluso pese a que se ofrezca a todo el estudiantado trans ingresante, podría focalizarse en aquellas personas trans que se inscriben en carreras que en base a estudios regionales presentan mayores preconcepciones negativas hacia la comunidad LGBT+ y que se dan más situaciones de discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género. Según Brandelli et.al (2015), las áreas más duras del conocimiento suelen ser las más riesgosas para los sujetos disidentes. Esto no es menor porque en la actualidad, afortunadamente, cada vez llegan más personas trans a la Enseñanza Superior, aunque esto produce nuevos avatares a la interna de la institución.

Las prácticas de tutoría en ambos casos podrían apuntalar el proceso de reafirmación de la identidad sexual y/o genérica del estudiante dentro de la institución y velar para que no se vulnere el derecho a la educación de calidad, pudiendo detectar necesidades y construir demanda en conjunto con el estudiante tutorado, todo lo cual, permitiría proteger la trayectoria escolar real de estudiantes que conforman una minoría dentro del cotidiano escolar, promoviendo una mejora en la convivencia escolar. Se estima que esta propuesta novedosa podría introducir otros beneficios secundarios, por ejemplo: transmitir estrategias de afrontamiento asertivo a la discriminación que pueda emerger en un sistema aún heterocisnormativo, producir un aumento de la autoestima del tutorado, la posibilidad de desarrollar un sentimiento de orgullo por quién es, transmitir aspectos concretos de la cultura LGBT+ a nivel local, potencial la homosociabilidad y transociabilidad, despertar o potenciar el interés por avanzar al siguiente nivel educativo, entre otros aspectos. En esta

línea, se toma como referencia la conceptualización teórica de acompañamiento elaborada por Parra (2019), acompañar significa ir al lado, ni delante, ni por detrás, en fin, ir a la par.

Por otra parte, los estudiantes tutores también obtienen ventajas con su participación, entre las más destacadas se encuentran: a. los aprendizajes específicos que refieren al desarrollo de habilidades interpersonales, especialmente con otros estudiantes de diversas edades y contextos; b. la posibilidad de trabajar en equipo; c. fomentar la habilidad de planificar proyectos y propuestas de intervención en el campo educativo; d. la disposición al trabajo cooperativo; e. el desarrollo de habilidades de escucha, flexibilidad y adaptación y comunicación, así como de técnicas de integración y caldeamiento muy útiles a la hora de desarrollarse en la gestión de actividades en grupo. Asimismo, en base a otros tipo de TEP ejecutadas en nuestro país, los tutores también destacan aspectos como mejora en su seguridad personal, en su autoestima, en sus capacidades y habilidades, mayor confianza al momento de argumentar y defender sus ideas, fortalecimiento de su competencia para asumir responsabilidades, mayor habilidad para desenvolverse institucionalmente, la acumulación de méritos para el curriculum vitae y la capacidad de afrontar exitosamente entrevistas de trabajo (Santiviago, 2018). Esta propuesta novedosa además otorga potencialmente la posibilidad para algunos estudiantes de resignificar su propio pasaje por ese nivel educativo en condición de LGBT+, lo que puede introducir variantes en la narrativa de los tutores, además de favorecer el proceso de construcción de comunidad y de solidaridad dentro de esta desde edades tempranas.

Igualmente, a esta propuesta se le pueden encontrar al menos tres limitantes, la primera la necesidad de que haya voluntad política como la hay con otras líneas de TEP, reconociendo que se deben iniciar conversaciones para concretar acuerdos interinstitucionales, lo cual siempre es complejo. La segunda, que sólo podría acompañarse a aquellos estudiantes que ya han hecho el *coming out* en el centro educativo, lo cual, en un inicio, le restringe la posibilidad de recibir acompañamiento a quienes quizá más lo necesiten. La tercera y no por eso menos importante, que algunos estudiantes de la comunidad podrían rechazar el acompañamiento o al estudiante tutor asignado por motivos relacionados a altos niveles de homo-lesbo-transfobia internalizada. De todos modos, se piensa que puede ser una práctica innovadora, potencialmente transformadora, que de materializarse y evaluarse en términos positivos, podría ser imitada en otros sitios.

## Consideraciones Finales

Este artículo teórico buscó visibilizar los procesos de exclusión incluyente que aún experimentan los estudiantes autoidentificados o percibidos como LGBT+ en Enseñanza Media en Uruguay, en un contexto en el que todavía se evidencia una tensión entre los marcos legales, los discursos y las prácticas educativas, que en ocasiones compromete el derecho a la educación de algunos colectivos. Este trabajo propuso un recorrido que intentó ser lo más exhaustivo posible. Se inició historizando el sistema educativo formal uruguayo para contextualizar a las personas que lean este escrito desde el exterior. Se presentaron los avances legales que tuvo nuestro país en la última década y media y se mencionaron algunas políticas públicas que se vienen ejecutando en materia de diversidad sexo-genérica, incluso dentro del ámbito educativo. Se profundizó en las experiencias de los estudiantes LGBT+ en Enseñanza Media en base a los antecedentes recientes de investigación sobre diversidad sexo-genérica a nivel nacional. Los análisis se apoyaron en datos estadísticos vigentes. Se ahondó en los avatares que se producen en la convivencia escolar cotidiana de los estudiantes LGBT+ en dicho nivel educativo. Se problematizó la realidad de los estudiantes LGBT+ en las aulas. Se resaltó las sugerencias que emitieron organismos internacionales y estudios científicos en cuanto a buenas prácticas de inclusión de estudiantes LGBT+. Se desarrolló una propuesta de tutorías entre pares novedosa que implica a dos niveles educativos y de materializarse en el futuro

permite acompañar especialmente las trayectorias escolares de estudiantes LGBT+ en Enseñanza Media, lo cual facilita combatir las situaciones de exclusión escolar y favorece la continuidad educativa del estudiantado disidente con las normas sexuales y de género. A su vez, aunque el foco estuvo puesto en Enseñanza Media, sobre el cierre del trabajo, también se detalló otra propuesta potencial de tutorías entre pares, pero pensada para estudiantes LGBT+ ingresantes a la Universidad, particularmente para estudiantes trans. En suma, a pesar que Uruguay es un país referente en materia de reconocimiento de derechos de las personas LGBT+ y el nivel de aceptación de la diversidad sexo-genérica ha ido aumentando significativamente en el último tiempo en nuestra sociedad, en el campo educativo, todavía se identifican diferentes situaciones de exclusión incluyente que vulneran los derechos del estudiantado, que afectan el derecho a una educación de calidad y que compromete la posibilidad de continuidad educativa, lo que puede reproducir la LGBTización de la pobreza, sobretodo en el caso de las personas trans. Por todas las razones mencionadas en esta contribución, se vuelve impostergable seguir trabajando para combatir las desigualdades estructurales persistentes en el ámbito educativo, para que el ser no condicione el hacer, para que el habitar no genere malestar, solo resta pasar una vez más del discurso a la acción, manos a la obra.

## Referencias

- Abero, B. (2015). La educación sexual como política pública en Uruguay. En A. López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. UNFPA.
- Álvarez, A. (2018). Descifrar las tutorías entre pares. Concepto, aportes y desafíos. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Bareiro, L. (2012). Avances y desafíos para la participación política de las mujeres. En N. Gherardi (Coord.), *Lidera: participación en democracia. Experiencias de mujeres en el ámbito social y político en la Argentina*. ELA Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.
- Barrán, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1869-1920)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Editorial el Buen Aire.
- Barrientos, J. (2016). Situación social y legal de gays, lesbianas y personas transgénero y la discriminación contra estas poblaciones en América Latina. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 331-354. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.15.a>
- Barros, A. (2015). Trayectorias educativas: Nuevas perspectivas. *Revista Vinculando*. Recuperado de <https://vinculando.org/educacion/trayectorias-educativas-nuevas-perspectivas.html>
- Bayce, R. (1987). *Sistema educativo y crisis nacional*. Facultad de Ciencias Sociales.
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1975). *La reproducción*. Editorial Laia.
- Brandelli, A., Oliva, R., Seger de Camargo, E., Pasley, A., & Nardi, H. (2015). Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian public university: Prevalence, awareness, and the effects of education. *Journal Sexuality Research and Social Policy*, 12(4), 261-272. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0191-z>
- Britzman, D. (1996). O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21(1), 71-96.
- Cabral, M. (2010). La paradoja transgénero. En C. Cáceres, M. Mogollón, G. Pérez & F. Olivos (Coords.), *Sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en América Latina. Un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión*. Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo

- Humano: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Cabrera, L., Couchet, M., & De León, F. (2018). Surgimiento de las tutorías entre pares y su proceso de creditización. En C. Santiviago (Coord.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*. CSE.
- Cáceres, C., & Salazar, X. (Coord.) (2013). *Era como ir todos los días al matadero: Estudio sobre el Bullying Homofóbico en escuelas del Perú, Chile y Guatemala*. IESSDEH.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2013). *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*. Author.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Ediciones Trilce.
- Dillon, M. (2015). *Aparecida*. Editorial Sudamericana.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1), 1-11.
- Enrique, S. (2010). *Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras*. Noveduc.
- Epstein, D., & Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Ediciones Morata.
- Errandonea, G. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo I. Educación Pre primaria, Primaria y Media*. MEC.
- Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporalidad y el aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). (2008). *La diversidad afectivo-familiar en los manuales de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. FELGTB.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18 (1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Filgueira, F., & Kaztman, R. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Forrisi, F., & Gelpi, G. (2015). Normativas nacionales e internacionales vigentes sobre diversidad sexual. En P. López, F. Forrisi & G. Gelpi (Coord.), *Salud y diversidad sexual. Guía para profesionales de la salud*. MSP.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. Volumen I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Freitas, P. (2016). *Vestidos en el Anla. Guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Llamale H.
- García, I. (2017). Interacción de los distintos factores de exclusión en los adolescentes transexuales: dificultades para la integración social y laboral. En O. Moreno & L. Puche (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales Editorial.
- Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay. Las voces de varones adolescentes de la ciudad de Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 65-82. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.406>
- Gelpi, G. (2020). Los riesgos de ser o parecer en la escuela: Bullying homofóbico en enseñanza media en Montevideo (Uruguay). *Revista Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas FLACSO-Argentina. Serie de Tesis de Maestría*, 7, 52-72.
- Gelpi, G., & Montes de Oca, D. (2020). Heteronormatividad institucional en enseñanza media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenea Digital*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2593>
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: FELGTB –COGAM.

- Generelo, J., Pichardo, J., & Galofré G. (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá Grupo Editorial.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57.  
<https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Iglesias, N., Kreher, S., Abracinskas, L., & Puyol, S. (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Uruguay*. SPW.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay (2017-2018)*. INEEEd.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jelin, E. (2001). Historia, memoria social y testimonio o la legitimidad de la palabra. *Iberoamericana. América Latina, España, Portugal*, 1, 87-98.
- Junqueira, R. D. (2013). Pedagogia do armário. A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, 7(13), 481-498.
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En M. Krichesky (Coord.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Noveduc.
- Lewis, M., & Roger, S. (1986). A discourse not intended for her: Learning and teaching within patriarchy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 457-472.  
<https://doi.org/10.17763/haer.56.4.g870r08923679593>
- Ley Nro. 17.817. (2004). *Ley Lucha Contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación*. IMPO.
- Ley Nro. 18.246. (2008). *Ley de Unión Concubinaria*. IMPO.
- Ley Nro. 18. 437. (2009). *Ley General de Educación*. IMPO.
- Ley Nro. 18.590. (2009). *Ley de Modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia*. IMPO.
- Ley Nro. 18.620. (2009). *Ley de Derecho a la Identidad de Género y al Cambio de Nombre y Sexo en Documentos Identificatorios*. IMPO.
- Ley Nro. 18.426. (2010). *Ley de Derecho a la Salud Sexual y Salud Reproductiva*. IMPO.
- Ley Nro. 19.075. (2013). *Ley de Matrimonio Igualitario*. IMPO.
- Ley Nro. 19.167. (2013). *Ley de Reproducción Humana Asistida*. IMPO.
- Ley Nro. 19.684. (2018). *Ley Integral para personas Trans*. IMPO.
- López, P., Gelpi, G., & Freitas, M. (2018). La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas. Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa. *Perfiles Educativos*, 40(161), 162-180. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.161.59078>
- Martí, Y., Montero, B., & Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: Referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259-267.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y Ovejas Negras. (2014). *Educación y diversidad sexual: Guía didáctica*. MIDES
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). (2016). *Informe. Primer censo de personas trans*. MIDES.
- Ministerio de Desarrollo Social y Administración Nacional de Enseñanza Pública (MIDES y ANEP). (2019). *Convivencia y discriminación en enseñanza media. Resultados preliminares-Agosto 2019*. MIDES.
- Ministerio de Desarrollo Social e Instituto Nacional de la Juventud y Adolescencia (MIDES e INJU). (2019). *Informe. Cuarta Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud*. MIDES.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24, 1-20.
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Comisión Sectorial de Enseñanza.



- Nahum, B. (2008). *Historia de educación ecundaria 1935-2008*. ANEP, CODICEN, CES y Plan General de Obra y Dirección Académica.
- Nikken, P. (1998). *El concepto de derechos humanos*. CDMX: UNAM.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Wiley- Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro, documento de referencia*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. Publicación de la Serie Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *La educación transforma vidas. Educación 2030*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Principios de Yogyakarta sobre la aplicación del derecho internacional de derechos humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género*. Author.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030*. Author.
- Ovejas Negras y Gay and Lesbian Independent School Teachers Network (GLSEN). (2017). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educativos*. Ovejas Negras.
- Parra, N. (2019). *Diversidad de género en las infancias*. Fundación Universitaria de Las Palmas.
- Perazza, R. (2008). *Lo político, lo público y lo educativo. En su pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Aique.
- Pérez, K. (2017). Las personas variantes de género en la educación. En O. Moreno & L. Puche (Coords.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Egales Editorial.
- Peri, A. (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. ANEP/UNFPA.
- Platero, L., & Gómez, E. (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.
- Ramos, V. (2015). Consideraciones conceptuales: Adolescencia, sexualidad y derechos. En A. López (Coord.), *Adolescentes y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)*. UNFPA.
- Rocha, C. (2013). Políticas de juventud y diversidad sexual. Aportes desde el análisis del programa “+Centro: Centros Educativos Abiertos”. En D. Sempol (Coord.), *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. MIDES.
- Rocha, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual*. MIDES.
- Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Cuadernos Plural.
- Santiviago, C. (Coord.). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*. CSE.
- Santiviago, C., Couchet, M., Sosa, A., & Passarini, J. (2017). El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay. *Revista Cubana Educación Superior*, 36 (2), 41-50.
- Savin-Williams, R. (2009). *La nueva adolescencia homosexual*. Ediciones Morata.
- Schenck, M. (2014). Sacando la violencia heteronormativa del armario: Docentes LGB y discriminación. En D. Sempol (Coord.), *De silencios y otras violencias. Políticas públicas, regulaciones*

- discriminatorias y diversidad sexual*. MIDES.
- Sempol, D. y Graña, F. (2012). Salvar la patria y a la familia. Dictadura, disidencia sexual y silencio. En S. González & M. Russo (Coords.), *Las Laurencias. Violencia sexual y de género en el terrorismo de Estado uruguayo*. Trilce.
- Sempol, D. (2013a). Intimidación y (homo)sexualidad: Entre la empiria y la teoría social. *Revista de la Biblioteca Nacional*, 8, 231-243.
- Sempol, D. (2013b). *De los baños a las calles. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013)*. Editorial Sudamericana.
- Sempol, D. (Coord.) (2013c). *Políticas públicas y diversidad sexual. Análisis de la heteronormatividad en la vida de las personas y las instituciones*. MIDES.
- Silveira, N. (2015). *Con la soga al cuello. El imaginario social de la violencia en docentes de enseñanza pública*. CSIC.
- Symington, A. (2004). *Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. AWID.
- Sztajnszrajber, D. (2015). Pensar la inclusión. Lo propio y lo extraño. En Ministerio de Educación de la Nación, *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS*. Ministerio de Educación de la Nación y Presidencia de la Nación.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Coords.), *Pensar lo común*. Del Estante.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Thompson, J. (2012). Presentación. *Revista IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 57, 7-11.
- Willat, F. (2011). *¿Qué es la perspectiva de derechos humanos? Serie Hablando de Derechos DESC+ACHarlas de Formación en Derechos Humanos, N° 1*. MIDES.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Uruguay. En M. Abramovay (Coord.), *Violência na escola. América Latina e Caribe*. UNESCO.
- Viscardi, N. (2009). Violencia en las aulas. Práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain & R. Sanseviero (Coords.), *Violencia, inseguridad y miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* FESUR.
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP.
- Yuval-Davis, N. (1996). *Mujeres, ciudadanía y diferencia*. Flora Tristán.
- Zadeh, L. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8, 338-353. [https://doi.org/10.1016/S0019-9958\(65\)90241-X](https://doi.org/10.1016/S0019-9958(65)90241-X)

## Sobre el Autor

### Gonzalo Iván Gelpi

Universidad de la República

[ggelpi@psico.edu.uy](mailto:ggelpi@psico.edu.uy)

Licenciado en Psicología (Universidad de la República, Uruguay). Magíster en Género, Sociedad y Políticas Públicas (FLACSO, Argentina). Doctorando en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (Universidad Nacional del Litoral, Argentina). Es docente del Programa Género, Sexualidad y Salud Reproductiva del Instituto de Psicología de la Salud (FPSIC, UDELAR). En dicho servicio es Coordinador Técnico del Centro de Referencia Amigable (CRAM) y coordina la línea de investigación en diversidad sexo-genérica y salud. También es docente en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA, UDELAR) y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales (FLACSO, Argentina). A lo largo de su trayectoria ha publicado varios artículos científicos en revistas internacionales en el campo de la salud y educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5778-8818>

## Sobre los Editores

### **Jaime Barrientos Delgado**

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

[jbarrientos@uahurtado.cl](mailto:jbarrientos@uahurtado.cl)

Doctor en Psicología Social, Universitat de Barcelona, master en Ciencias Sociales, Universidad de Chile y Psicólogo de la Universidad Diego Portales. Profesor titular e investigador de la Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado. Temas de investigación: sexualidad, género y diversidad desde la Psicología Social. Violencia homofóbica, impacto de los prejuicios y la discriminación en la salud mental de gays, hombres y lesbianas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8497-3552>

### **María Teresa Rojas**

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

[mtrojas@uahurtado.cl](mailto:mtrojas@uahurtado.cl)

Doctora en Ciencias de la Educación de la P. Universidad Católica de Chile y de la Universidad René Descartes – Paris 5. Licenciada en Historia y Profesora de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora asociada de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Temas de investigación: Políticas educativas y sociología de la escuela; subjetividad y decisiones de los actores escolares; análisis de la segmentación/inclusión del sistema escolar chileno desde diferentes perspectivas, entre ellas la inclusión social y la mixtura social en las escuelas, la inclusión LGTBI en contextos educativos, y la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas municipales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9195-2688>

### **Ismael Tabilo Prieto**

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

[itabilo@uahurtado.cl](mailto:itabilo@uahurtado.cl)

Sociólogo de la Universidad Alberto Hurtado, Máster en Ciencias Sociales por l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (EHESS). Académico colaborador de la Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado y de la Facultad de Psicología, Educación y Familia de la Universidad Finis Terrae. Investigador de política educativa en el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) durante la edición de este número especial. Temas de investigación: enfoque biográfico y estudios de curso de vida, sociología de la educación y el trabajo, transiciones educación-trabajo, política educativa, métodos de investigación social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7501-5085>

### **Canela Bodenhofer**

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.

[canela.bodenhofer@summaedu.org](mailto:canela.bodenhofer@summaedu.org)

Socióloga de la Universidad de Chile, forma parte del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas de la misma universidad. Investigadora de Política Educativa de SUMMA, Laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe. Temas de investigación:

política educativa, derecho a la educación, inclusión en educación, género y educación, experiencias de actores trans y cis en la escuela, derechos humanos.

**Número Especial**  
**Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+ en**  
**América Latina y el Caribe**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 146

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés de Argentina*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.