

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



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 140

1 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

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

Jaime Barrientos Delgado

María Teresa Rojas

Ismael Tabilo Prieto

Universidad Alberto Hurtado

Chile



Canela Bodenhofer

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América

Latina y el Caribe

Chile

Citación: Barrientos, J., Rojas, M. T., Tabilo, I., & Bodenhofer, C. (2021). Derecho a la educación e inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(140). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256> 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 número pretende evidenciar las barreras que deben sortear los niños, niñas y jóvenes LGTB+ de la región, tanto dentro como fuera de la escuela, para ejercer su derecho a la educación. Los diferentes artículos que lo componen ayudan a analizar, de manera

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

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 25-10-2021

Revisiones recibidas: 25-10-2021

Aceptado: 26-10-2021

crítica, las experiencias de inclusión escolar en diferentes países, resaltando los aciertos y fracasos de las políticas educativas referidas a esta temática. En esta introducción al número especial, revisaremos brevemente los aspectos teóricos del derecho a la educación y la justicia social a fin de exponer algunas herramientas y conceptos para el debate sobre inclusión en educación. Luego, se presentarán algunos avances y deudas de la inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en la región, y la presencia de políticas de inclusión LGTB+ en las agendas de educación. Finalmente, se presentan los artículos que conforman este número para facilitar una mirada transversal y acotada a las diferentes temáticas y países que forman parte de esta publicación.

Palabras clave: Inclusión en educación; Política educativa; Jóvenes LGTB+; Derecho a la educación; Justicia social

Right to education and educational inclusion of LGTB+ youth in Latin America and the Caribbean

Abstract: This issue aims to highlight the barriers that LGTB+ children and young people in the region must overcome, both in and out of school, in order to exercise their right to education. The different articles in this special issue help to critically analyze the experiences of school inclusion of this group in different countries, highlighting the successes and failures of educational policies. In this introduction to the special issue, we will briefly review the theoretical aspects of the right to education and social justice in order to present some ideas and concepts for the debate on inclusion in education. Then, we will present some advances and debts of school inclusion of LGTB+ youth in the region, and the presence of LGTB+ inclusion policies in education agendas. Finally, the articles included in this special issue are presented in order to provide a cross-cutting look at the different topics and countries that are part of this publication.

Key words: Inclusion in education; Education policy; LGTB+ youth; Right to education; Social justice

Direito à educação e inclusão escolar de jovens LGTB+ na América Latina e no Caribe

Resumo: Esta edição visa destacar as barreiras que os jovens LGTB+ da região têm que superar, dentro e fora da escola, para exercer seu direito à educação. Os diferentes artigos desta edição especial ajudam a analisar criticamente as experiências de inclusão escolar deste grupo em diferentes países, destacando os sucessos e fracassos das políticas educacionais. Nesta introdução revisaremos brevemente os aspectos teóricos do direito à educação e à justiça social, a fim de apresentar algumas ferramentas e conceitos para o debate sobre a inclusão na educação. Em seguida, apresentaremos alguns avanços e dívidas de inclusão escolar dos jovens LGTB+ na região, e a presença das políticas de inclusão LGTB+ nas agendas educacionais. Finalmente, os artigos que compõem este número serão apresentados a fim de proporcionar uma visão transversal e focalizada sobre os diferentes temas e países que fazem parte desta publicação.

Palavras-chave: Inclusão na educação; Política de educação; LGTB+ jovens; Direito à educação; Justiça social

Introducción al Número Especial: Derecho a la Educación e Inclusión Escolar de Jóvenes LGTB+¹ en América Latina y el Caribe

El presente número surge como una instancia de profundización de temas relativos a la diversidad sexual que emergieron en el informe regional de seguimiento de la educación en el mundo 2020 *América Latina y el Caribe - Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción* elaborado por el Informe GEM, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA)². Los editores y editoras invitados en este número formaron parte de los equipos de investigación y de coordinación del reporte.

A partir de 19 estudios de caso en 22 países de la región, este informe regional mostró avances y brechas en diferentes grupos históricamente vulnerados en su derecho a la educación, dentro de los cuales los niños, niñas y jóvenes LGTB+ resultaron ser uno de los más afectados en las distintas dimensiones que componen este derecho. En el sistema educativo, la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género es algo prevalente en los países de América Latina y el Caribe (Movilh, 2010), fenómeno que tiene un impacto negativo en la convivencia escolar y los resultados académicos de los y las estudiantes. Ante este escenario, algunos países han promulgado incipientes políticas de inclusión que reconocen los derechos de niñas, niños y jóvenes LGTB+, tipificando la prohibición de discriminaciones arbitrarias en la escuela cuyo origen sea la identidad sexual y de género. No obstante, parte importante de los países de la región aún no cuentan con regulaciones que reconozcan la diversidad sexual y protejan el desarrollo integral de este colectivo.

En este contexto, el presente número pretende evidenciar las barreras que deben sortear los niños, niñas y jóvenes LGTB+ de la región, tanto dentro como fuera de la escuela, para ejercer su derecho a la educación. Los diferentes artículos que componen este número ayudan a analizar, de manera crítica, las experiencias de inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en diferentes países, resaltando los avances y fracasos de las políticas educativas referidas a esta temática.

En esta introducción al número especial, revisaremos algunos aspectos teóricos del derecho a la educación y la justicia social para otorgar un panorama de las herramientas conceptuales más utilizadas hoy en día en este tema. Enseguida, se revisarán algunos avances y deudas de la inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en la región. Luego de esta revisión, se analizará el estado de las políticas de inclusión en las agendas educativas, movilizándolo algunos ejemplos emblemáticos y comparándolas con algunas iniciativas de países desarrollados que podrían orientar el diseño de políticas futuras en el contexto latinoamericano. Finalmente, se presentarán los artículos que conforman este número a fin de facilitar una mirada transversal y acotada a las diferentes temáticas y países que forman parte de esta publicación.

Derecho a la Educación y Justicia Social: Herramientas y Conceptos para el Debate

Al definir a la educación como un derecho humano fundamental, se entiende como un bien público central en los países. La educación constituye un derecho habilitante, ya que permite ejercer plenamente otros derechos (Asamblea General de la ONU, 1948). En consecuencia, se considera

¹ Si bien existen diversas variaciones de esta sigla y a quienes incluye, a lo largo de este artículo se utiliza la abreviación LGTB+ para referirse a personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, queer, no binarias y también las personas de género no conforme.

² Informe disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>

que la educación permite el pleno desarrollo del ser humano, la construcción de un sentido y valoración compartida sobre la democracia, sobre la justicia social y sobre los mismos derechos humanos (González et.al., 2020).

Este derecho fue por primera vez enunciado como tal en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, sin embargo, al día de hoy se consagra en diferentes tratados internacionales como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Asimismo, la agenda global de las Naciones Unidas lo ha incluido sistemáticamente tanto en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) como en los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 (González et al., 2020).

En América Latina y el Caribe, distintas organizaciones se han preocupado de promover y monitorear el avance de este derecho a nivel regional, especialmente la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *The Right to Education Initiative* (RTE), entre otras. Para su actuar, estas instituciones, han trabajado el derecho a la educación a partir del diálogo entre dimensiones jurídicas y de facto, éstas últimas tomando el esquema de las “4 A” propuestas por Katarina Tomasevski (2006). El esquema que hoy predomina para la medición del derecho a la educación se compone de indicadores sobre la *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad* (De Beco, 2013; Friboulet et al., 2006; Kalantriy et al., 2010; Right to Education Index, 2018; Robert F. Kennedy Memorial Center for Human Rights, 2008). Con algunas variaciones en las formas de operacionalizar cada una de estas dimensiones, la propuesta de las 4A constituye hoy en día un aporte fundamental para medir empíricamente este derecho, incorporando diferentes dimensiones institucionales y sociales.

Revisando con mayor detalle esta propuesta, vemos que la *asequibilidad* se vincula con garantizar educación disponible para toda la población en edad de estudiar. Por lo tanto, el Estado cumple un rol protagónico en el aseguramiento de una educación pública gratuita y de calidad para todos los niveles de escolarización obligatoria, de infraestructura adecuada, de materiales y libros de estudio, de docentes calificados/as, entre otros (UNESCO, 2019a).

En el caso de la *accesibilidad*, ésta se refiere a la eliminación de cualquier barrera de acceso a la educación en todos sus niveles. Dentro de las barreras, el nivel socioeconómico es probablemente una de las variables más significativas al momento de explicar la desigualdad de acceso, especialmente a educación de calidad. A nivel global, América Latina y el Caribe muestran la mayor desigualdad de aprendizajes entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos (Bos, Moreno y Schwartz, 2012).

La dimensión de *aceptabilidad* se vincula a la calidad de la educación. Se centra en monitorear y promover una experiencia escolar de calidad para estudiantes, en términos de aprendizaje; para docentes, en sus condiciones laborales; y apoderados/as en su libertad de elegir un proyecto educativo (Tomasevski, 2006). Resulta especialmente relevante aquí la formación docente para trabajar con aulas diversas y la implementación de prácticas pedagógicas que no estigmaticen a aquellos/as etiquetados/as como “diferentes”.

Por último, la *adaptabilidad* se relaciona con la capacidad que tiene el sistema escolar a adaptarse a sus estudiantes. Por lo tanto, tiene como base el reconocimiento de la diversidad humana, valorándola y protegiéndola. Con esto se busca que grupos históricamente marginados del sistema escolar sean parte de éste, a partir de la adecuación del contexto educativo a las diversas necesidades del estudiantado (OREALC, 2013). Esta integración podría favorecer a la comunidad educativa en su totalidad, ya que ofrece oportunidades a sectores discriminados y enriquece el

intercambio de experiencias en la convivencia escolar. Para trabajar la adaptabilidad, se debe responder a las necesidades locales y contextuales.

La propuesta de las 4A ha sido sin duda una herramienta esencial para el monitoreo del derecho a la educación. Junto a este esquema, y especialmente en el ámbito del diseño de políticas educativas, los conceptos de distribución, reconocimiento y participación han aparecido como la tríada central para pensar la justicia social en contexto escolar.

La inclusión educacional se enfrenta a distintos desafíos que involucran no solo la compensación de las desigualdades de origen vía distribución, sino también la participación y el reconocimiento de diferentes grupos tanto a nivel institucional como pedagógico. Desde los años 80' hasta nuestros días, las políticas educativas de la región han incluido parcialmente los criterios de la justicia social en sus diseños. Se ha priorizado principalmente la redistribución a fin de enfrentar las desigualdades sociales. Rivas et al. (2020) analiza diversos ciclos de reformas que dan cuenta de esto, particularmente aquellas relacionadas con la expansión y redistribución de la oferta educativa (muy vinculada a los ciclos económicos de los países y a la capacidad de gestión de los recursos materiales) y con los cambios en la gobernanza de los sistemas educativos (fuertemente influenciados por las metodologías de rendición de cuentas y mediciones estandarizadas de aprendizaje).

Si bien existen avances muy significativos en estas materias, los desafíos actuales de nuestra región requieren de políticas educativas que eduquen para construir justicia social (Cuenta, 2012). Este concepto ha cobrado gran relevancia en la última década, tanto en el debate académico como público, en el marco del diseño de políticas educativas para enfrentar la alta segregación que caracteriza a los sistemas escolares de la región. Ahora bien, es importante precisar aquí la multiplicidad de dimensiones que conviven bajo este concepto y a qué apunta cada una de ellas.

Existen tres formas de comprender la justicia social (Murillo y Hernández, 2011), las cuales componen los elementos centrales para pensar la justicia educacional (Moyano, 2020; Moyano y Bernasconi, 2019). La primera, y quizás la más utilizada en el diseño de políticas educativas en la región, es la dimensión de la *distribución* (Nussbaum, 2006; Sen, 2009). Ésta refiere principalmente a la distribución de bienes y recursos materiales y culturales, para compensar todas aquellas desigualdades que van más allá de la responsabilidad individual³ (Brighouse, 2007). La segunda dimensión es la del *reconocimiento* (Fraser y Honneth, 2005), y apunta al respeto de las culturas y las personas en su singularidad. Esta dimensión se vincula con demandas postmateriales como el reconocimiento de pueblos originarios o de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. La justicia de reconocimiento es la validación y valoración positiva de las identidades culturales (Moyano y Bernasconi, 2019) y la promoción de relaciones justas en la sociedad (Murillo y Hernández, 2011). Por último, tenemos la dimensión de la *participación* (Power, 2012), la cual resalta la esfera política y tiene relación con la posibilidad de las personas de participar en las decisiones que les influyen y que afectan sus vidas. La justicia participativa entiende que los diversos actores del sistema escolar son a su vez sociales y políticos, y deben poder incidir en las decisiones que los afectan (Moyano y Bernasconi, 2019).

Si bien esta separación en dimensiones resulta muy útil y esclarecedora, en la realidad empírica éstas no se mueven de manera independiente. El desarrollo y promoción de cada una se encuentra correlacionada con el desarrollo de las otras. Por ejemplo, un grupo que no tiene reconocimiento social sufre, por lo general, una distribución injusta de bienes materiales (Murillo y Hernández, 2011). Esto plantea varios dilemas a nivel conceptual pero también a nivel de diseño de

³ Harry Brighouse denomina a esto “discriminación positiva”. Para más información, revisar también: Brighouse (2010).

políticas, ya que los avances en inclusión pueden priorizar significativamente una dimensión de la justicia social, pero producir perjuicios en otra.

La forma en que se conceptualiza y operacionaliza la inclusión en educación no es algo trivial ni intrínsecamente positivo. En nombre de la inclusión se pueden generar etiquetas o estigmas en contra de aquellos que se intenta apoyar. De ahí entonces la importancia y urgencia de avanzar en formas de inclusión que consideren las distintas esferas de la justicia social, cuestionando el binomio normal/diferente en el que suelen operar los esfuerzos por integrar a grupos que ven vulnerados su derecho a la educación.

Avances y Deudas en América Latina y el Caribe

Considerando el esquema de las 4A presentado anteriormente, se observan avances en el derecho a la educación en la región. Sin embargo, también persisten las deudas y desafíos para asegurarlo a todos y todas sin excepción en materia de acceso, no discriminación, calidad y adaptabilidad del sistema. A partir de los resultados del *Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y Educación*, revisaremos a continuación algunos ejemplos sobre *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. Cabe destacar que estos conceptos responden a distinciones analíticas, por lo tanto, los ejemplos muchas veces expresan limitaciones en más de una de las dimensiones del derecho a la educación. Además, los desafíos de inclusión escolar de la comunidad LGTB+ tienen como base común la persistencia de la violencia homo-transfóbica que se observa en la región. Por lo tanto, los ejemplos a revisar están transversalmente vinculados al desafío sociocultural de erradicar la violencia hacia la comunidad LGTB+, poniendo el foco en las diversas consecuencias que tiene para el pleno goce del derecho a la educación en estas cuatro dimensiones.

Para garantizar la *asequibilidad* es necesario asegurar el ingreso a la escuela, tanto en términos de la habilitación de infraestructura como en los aspectos que sean necesarios para lograr este objetivo. En materia de inclusión LGTB+, los marcos normativos cobran un rol relevante para que los y las estudiantes puedan efectivamente acceder a la escuela. Avances en esta materia ha tenido, por ejemplo, Chile. El 2017, el Ministerio de Educación del país publicó una circular sobre los derechos de niñas, niños y estudiantes transgénero en el ámbito de la educación y orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales en el sistema educativo. Estos documentos tienen como objetivo promover los derechos y la inclusión de estos grupos, así como erradicar la discriminación, la violencia u otros impedimentos para garantizar el derecho a la educación (Superintendencia de Educación de Chile, 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2017). Esto contribuye al ingreso y retención de estudiantes trans en las escuelas.

En Uruguay, la Ley General de Educación de 2009 establecía que un principio de la educación pública era estimular la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de, entre otras cosas, la orientación sexual, lo que constituye un avance en la retención de estudiantes LGTB+. Pese a estas iniciativas, las personas con identidades de género variadas siguen expuestas a un elevado riesgo de exclusión (UNESCO, 2020).

Con respecto a los desafíos, esta dimensión del derecho a la educación muestra casos críticos en cuanto a la inclusión de jóvenes LGTB+, principalmente debido al *bullying* y otros tipos de violencia en la escuela que aumentan el ausentismo y dificulta la permanencia en los establecimientos educacionales. La violencia por motivos de orientación sexual e identidad de género produce diversas consecuencias en el autoestima y educación de las víctimas: el 17% cambian de establecimiento educacional, el 33% obtienen peores calificaciones, el 75% evita áreas del centro educativo, el 66% presenta dificultades para atender en clases, y el 17% abandona la escuela (UNESCO, 2015). Lo anterior repercute directamente en el acceso, en tanto aumenta el ausentismo y dificulta la permanencia de estos jóvenes en los establecimientos educacionales.

Desde la perspectiva de *accesibilidad*, es decir, velar porque no se discrimine por motivos de género y orientación sexual en los establecimientos educacionales, las encuestas nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay muestran que los y las jóvenes LGTB+ se enfrentan a un entorno escolar hostil. En los siete países, los participantes declararon sentirse inseguros/as en la escuela, principalmente debido a su orientación sexual (entre el 47% y el 81% de los encuestados), seguida de la expresión de género (entre el 32% y el 63%; Kosciw y Zongrone, 2019).

A estas deudas de la región para el avance de la accesibilidad mediante la no discriminación, se suma la baja representación de diversidad sexual y de género en el currículum escolar. Por ejemplo, según el Reporte GEM (UNESCO, 2020), en un estudio de tres escuelas católicas y privadas de Colombia se comprobó que los planes de estudios no incluían literatura que hiciera referencia a la homosexualidad (Pulecio, 2015). En Guatemala, la población LGBTI ni siquiera se menciona en el currículo nacional (Barrientos y Lovera 2020). En el caso de Panamá, se elaboró recientemente la Ley 61 sobre educación sexual, que se centra en la salud sexual y reproductiva, pero únicamente desde una perspectiva binaria sobre el género (Barrientos y Lovera, 2020).

Paradójicamente, la legislación de algunos países ha avanzado en contra de la inclusión (Barrientos y Lovera, 2020; Corrêa, 2018). En Brasil, por ejemplo, se han redactado proyectos de ley para proteger a los y las estudiantes en las escuelas primarias de la “ideología de género” (IGLYO/UNESCO, 2021). En la misma línea, en Paraguay una resolución de 2017 del Ministerio de Educación y Ciencias prohíbe la difusión y la utilización de material didáctico relacionado con la “teoría y/o ideología de género” (Mendos, 2019).

No obstante, también ha habido avances en la elaboración de normativas contra la discriminación al alumnado LGTB+. Por ejemplo, en Perú se impulsó el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar, con el objetivo de que las víctimas y testigos de las escuelas participantes denuncien la violencia (UNESCO, 2019b). En 2008, en Costa Rica un manual de buenas prácticas estableció directrices para prevenir la discriminación en el ámbito educativo en razón de la orientación sexual (CIDH y OEA, 2019, citado en IGLYO/UNESCO, 2021). En Colombia, los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva de 2013 hicieron hincapié en la necesidad de tener en cuenta la diversidad y trabajar con alumnos gays, lesbianas, bisexuales y transexuales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

La *aceptabilidad* se vincula con la formación docente y la promoción de derechos humanos en los contenidos curriculares, en este caso, sobre género y diversidad sexual. El rol de las y los docentes es fundamental para promover la inclusión en el aula. Para ello, se requieren de conocimientos y desarrollo de habilidades que les permitan llevar a cabo esa función (UNESCO et.al., 2018). Sin embargo, vemos que en algunos países del Caribe como Granada y Saint Kitts y Nevis, el personal docente aún no ha recibido formación para intervenir e impedir el acoso a personas LGTB+ en la escuela. En consecuencia, se observa que docentes activos y en formación han tenido comportamientos homofóbicos (Penna y Mateos, 2014).

Por otra parte, los textos escolares no han logrado incorporar un enfoque de género que avance en la visibilización e integración de la población LGTB+. Por ejemplo, en Chile, aún no se distingue el sexo biológico del género en la mayoría de los textos escolares, primando una visión cisnormada del contenido. Asimismo, la sexualidad se enseña sin considerar la variedad que esta abarca, limitándose a la perspectiva reproductiva y hay una exclusión de términos como heterosexualidad y homosexualidad (Rojas et al., 2020).

A pesar de los múltiples desafíos y deudas con respecto a la aceptabilidad, también se observan avances. El Marco de Buen Desempeño Docente del Perú menciona el género y la necesidad de tener en cuenta las diversas expresiones de identidad de género del estudiantado. No obstante, aún se debe trabajar en la concepción binaria del género que persiste en los y las docentes,

pues aún no se ha integrado dentro de la formación, la visión crítica sobre los patrones culturales que estigmatizan la diversidad sexual y de género (Muñoz, 2020).

Por último, con respecto a la *adaptabilidad* de los sistemas escolares a las necesidades del colectivo LGTB+, siguen existiendo deudas importantes. Generalmente, son las y los estudiantes y profesores quienes deben adaptarse al sistema escolar que suele reproducir la heteronorma. Esta dimensión del derecho a la educación indica que deberían ser los sistemas escolares los que se adapten a las diversas características y necesidades del alumnado. Tanto estudiantes como docentes LGTB+ se enfrentan a la necesidad de “esconder” su identidad de género u orientación sexual, por miedo a las represalias que puedan sufrir en sus comunidades escolares (UNESCO, 2020). Vemos por ejemplo que el cuerpo docente y el personal auxiliar LGTB+ declara sufrir discriminación en Brasil (Prado y Lopes, 2020), Chile (Rojas et al., 2020) y Paraguay (Stromquist, 2018), entre otros países (UNESCO, 2020). En este contexto, diversos organismos de la sociedad civil han tomado un rol relevante de generación de protocolos e instancias de formación a las comunidades educativas, posicionándose como uno de los actores principales en la defensa de los derechos de este grupo. Por ejemplo, en México, la Asociación por las Infancias Transgénero ha trabajado por el reconocimiento social de niños, niñas y jóvenes trans mediante, por ejemplo, la elección del nombre, seguridad y respeto en la escuela, creación de espacios de socialización y documentos que reflejan su identidad. Frente a la inexistencia de reconocimiento y protocolos para impulsar una adaptación de acuerdo a las necesidades de las y los estudiantes LGTB+, esta asociación creó un protocolo que ha sido adoptado por algunas escuelas privadas con personas transgénero en la Ciudad de México (Corona et al., 2020).

A modo de conclusión, un aspecto relevante a exponer aquí es que muchos de estos avances tienen su origen en iniciativas particulares de escuelas o de sectores de la sociedad civil, quienes han presionado por incorporar esta temática en la agenda pública. A esto se suma la dificultad de que los avances y retrocesos de estas políticas han dependido en gran medida de los gobiernos de turno. En consecuencia, existe una débil consolidación institucional que garantice el derecho a la educación con perspectiva de género y crítica a la heteronorma.

Por último, las políticas escolares que se han elaborado en la región a favor de la inclusión escolar de este grupo, son aún muy incipientes. Resulta fundamental replantearse el tema de la inclusión, no solo como la protección hacia “sujetos diversos”, sino como una crítica a la centralidad de la heteronorma en los procesos de transmisión de la cultura y las normas sociales básicas en contexto escolar. Junto a lo anterior, debemos avanzar en políticas que aspiren no únicamente a generar espacios libres de violencia, sino que garanticen una experiencia escolar basada en el disfrute de aprender, colaborar y compartir con otras y otros y hacia la promoción del buen vivir de la comunidad educativa LGTB+.

Las Políticas de Inclusión LGTB+ en las Agendas de Educación

Las políticas educativas han incorporado en estos últimos años los temas de reconocimiento de la diversidad sexual bajo el alero de la inclusión educativa. En este empeño ha sido importante el trabajo de UNESCO (2015), de una parte, que ha impulsado una agenda de inclusión de población LGTB+ a través de documentos de trabajo y producción de materiales educativos cuya finalidad es relevar la centralidad del sistema escolar en el respeto a las orientaciones sexuales y las identidades de género. Por otra parte, las organizaciones de la sociedad civil han logrado visibilizar con más fuerza sus demandas y han presionado para que distintos países de la región legislen en contra de las discriminaciones arbitrarias, los derechos de género y disidencias sexuales. Además, la discusión en el sistema escolar ha estado precedida, la mayoría de las veces, por un debate público de temas más

generales, como los derechos civiles de la población LGTB+, las discriminaciones en el mercado del trabajo y al sistema de salud y las leyes de identidad de género.

De esta forma, surge una *primera generación* de políticas educativas en algunos países latinoamericanos que responde al mandato de la inclusión, es decir, visibilizar a niños y niñas con identidades excluidas o vulneradas para garantizar sus derechos de acceso y permanencia en la escuela. Este mandato de inclusión se expresa en una retórica que invita a que las escuelas trabajen con la diversidad del alumnado en climas escolares libres de violencia y discriminación. Un ejemplo de ello es la Ley de Inclusión Escolar en Chile, promulgada el año 2015 que, entre otras medidas, prohibió que las escuelas seleccionen estudiantes de forma de evitar procesos arbitrarios. Conjuntamente, incorporó la noción de “discriminación arbitraria” para establecer que no pueden existir sanciones hacia los estudiantes que deriven de discriminaciones de género, étnicas, culturales o de identidades sexuales (Rojas et al, 2019). No son leyes dictadas específicamente para combatir la discriminación sexual, pero en su formulación proponen en términos amplios que las escuelas poseen el mandato de evitar discriminaciones hacia todos los niños y niñas.

También encontramos otras regulaciones que sí mencionan explícitamente a la población LGTB+ y que fueron diseñadas como reacción a las demandas de organizaciones de la sociedad civil por la diversidad sexual, como fue el caso del programa “Escuela sin homofobia” inaugurado el 2011 en Brasil que buscaba erradicar la discriminación y violencia en las escuelas; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del año 2003 en México que tipifica en uno de sus artículos (9º) que la población LGTB+ debe acceder a las escuelas sin que medien discriminaciones de ninguna naturaleza (CEAV, 2018), o las distintas normativas que reconocen la identidad social de estudiantes trans y sancionan su exclusión de centros educativos. Estas políticas enuncian principios sobre el respeto a la diversidad que han sido valoradas como avances en la materia; no obstante, también existe cierto consenso acerca de que resultan del todo insuficientes para desactivar la violencia y discriminación en las escuelas y, más aún, para otorgar legitimidad y dignidad a las diversidades sexuales de estudiantes y profesores (UNESCO, 2020).

Sin duda son políticas educativas recientes y su impacto en el sistema escolar no es inmediato. Lo que podemos constatar hasta la fecha y que, en buena medida se expresa en los artículos de este número especial, es que los procesos de implementación de este tipo de políticas públicas dependen más bien de las convicciones de docentes y directivos de las escuelas, más que de un sistema de gobernanza que brinde apoyo permanente a los distintos sistemas escolares latinoamericanos para avanzar en justicia social (Rojas et al., 2021). Es emblemático al respecto el caso de Brasil, en donde pierden fuerza las regulaciones anti homofobia en el actual gobierno y aumenta el respaldo gubernamental hacia las ideas antigénero que promueven la homofobia y transfobia (Barrientos et al., 2019). La institucionalidad de estas políticas públicas es frágil y depende del gobierno de turno, más que de una estructura de gobernanza que garantice estabilidad y sustentabilidad de estos principios en el sistema escolar.

También es importante debatir que estas políticas educativas ponen el acento en la inclusión y protección de sujetos categorizados como diferentes o, en este caso, diversos, pero sin que ello implique que las comunidades escolares, y también el Estado, por cierto, se interroguen sobre la hegemonía de una cultura heteronormativa en educación. En este sentido, son políticas que fomentan la buena convivencia en los centros educativos, pero no entran en el plano curricular para mirar las formas en que se transmite el conocimiento en las aulas. Además, en aquellos países que cuentan con este tipo de regulaciones, la pandemia de COVID 19 ha impedido realizar un seguimiento sobre su aplicabilidad, pues en condiciones de confinamiento todo este tipo de normativas entra en crisis al no contar con apoyos ni recursos para verificar las discriminaciones y violencias hacia niños, niñas y adolescentes.

En América Latina y el Caribe, es Argentina el país que ha avanzado más decididamente en la promulgación de leyes sobre el tema. La Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Identidad De Género (2012), y la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013), son cuerpos regulatorios que abordan la formación de género y sexualidad desde una perspectiva más amplia, enuncian críticas a la hegemonía de un orden heteronormativo que transgrede los derechos de las personas LGTB+, favorecen climas seguros para el desarrollo integral de personas no binarias e instan al sistema escolar a trabajar estos temas desde la primera infancia.

Tal como señalamos más arriba, todos estos principios visibilizan debates que las sociedades han logrado movilizar y transformar en normas públicas, pero, a pesar de que son pasos importantes en materia de respeto a los derechos humanos, sigue existiendo una brecha muy grande entre los principios normativos y la realidad escolar. Lamentablemente, los datos que tenemos hasta hoy, muestran que niños y niñas LGTB+ son víctimas de violencia y discriminación en la escuela; sin embargo, la existencia de estas políticas de primera generación sí tiene un impacto en ofrecer condiciones de mayor seguridad, pues los datos sobre violencia y discriminación son aún más alarmantes en los países que no han desarrollado una política educativa referida los derechos de la diversidad sexual (UNESCO, 2020).

En el contexto de algunos países anglosajones y escandinavos, es posible reconocer un grupo de políticas de *segunda generación*, es decir, que avanzan más allá de las normativas de inclusión educativas y de educación sexual integral y ponen acento en la capacitación de docentes y directivos, por una parte, y en los contenidos curriculares, por otra. Existen naciones que han incorporado en su nomenclatura, a nivel del currículo o de documentos oficiales del sistema escolar, los conceptos de *orientación sexual, expresión de género, identidad de género o identidades no binarias* como reconocimiento de la diversidad sexual (Kjaran & Lehtonen, 2017; Larsson, 2014; Liboro et al., 2015). Un hito importante en este último tiempo es la decisión del gobierno escocés de enseñar de forma obligatoria la historia y los derechos del movimiento LGTB+ en las escuelas, como respuesta a la alta tasa de violencia y discriminación sufrida por adolescentes en el sistema escolar (Brooks, 2018).

A pesar de que en estos países el respeto a la diversidad sexual es más auspicioso, las investigaciones también reportan dificultades en los procesos de implementación de los derechos LGTB+ que es conveniente tener presente en el contexto regional. Entre estas, las resistencias de algunos docentes a incorporar contenidos de educación sexual y de género en sus clases (Ferfolja & Ullman, 2017); el desconocimiento acerca de las identidades queer, (Anderson, 2016; Blackburn, 2012; Ferfolja & Hopkins, 2013; Ferfolja & Ullman, 2014), o la dificultad que tienen algunos docentes y directores escolares para planificar una enseñanza que interroge los patrones de género hegemónicos y le otorgue reconocimiento a las identidades no binarias, entre otras (Cumming & Martino, 2018; Ferfolja & Ullman, 2017). Existen razones de distinta naturaleza para explicar estas dificultades, como, por ejemplo, ausencia de formación sobre estas temáticas, culturas religiosas que resisten la noción de identidades de género no binarias y también la percepción de que se trata de temas de la vida privada que dependen directamente de las familias y no del espacio escolar. También se destacan brechas generacionales en las maneras en que adultos y jóvenes se apropian de estos temas (Bragg et al., 2018), aunque al respecto no hay consenso en la literatura de si se trata de una brecha presente en todos los contextos socioculturales.

En relación a los casos positivos, destaca el ejemplo del distrito de Massachusetts, en EEUU, que aplicó en todas sus escuelas políticas de reconocimiento a los derechos LGTB+, llevó a cabo un plan extenso de capacitación a docentes, directivos y familias y trabajó en un plan de prevención de los suicidios de la población estudiantil trans (Szalacha, 2003). Por tanto, existirían beneficios evidentes cuando las políticas de inclusión de la diversidad sexual cuentan con el compromiso decidido de los gobiernos escolares intermedios, pues, según algunas investigaciones en el contexto

norteamericano, ello se expresa en estilos de gestión orientados a derribar prejuicios hacia la diversidad sexual, a la creación de espacios y condiciones de autonomía para que las y los docentes trabajen estas temáticas en sus clases y favorezcan, de esta forma, el desarrollo de una ciudadanía respetuosa y dialogante entre todos sus estudiantes (O'Malley y Capper, 2015).

Los avances y dificultades en materia de políticas de inclusión LGTB+ en el sistema escolar en otros contextos, pueden servir de advertencia para los países en América Latina y el Caribe en la senda de profundizar una agenda de respeto a los derechos humanos y justicia social en la escuela. Por cierto que las políticas educativas por sí solas son insuficientes para derribar siglos de prejuicios y discriminaciones al interior de nuestras sociedades, pero pueden constituir una contribución sustantiva en la formación de las nuevas generaciones de niños y niñas en torno a las formas de concebir el género y las identidades sexuales.

En términos sociales, son esperanzadores los movimientos feministas de estos últimos años en la región que visibilizan la persistencia de las desigualdades estructurales que afectan especialmente a las mujeres y a las diversidades sexuales. Un buen ejemplo de estas acciones visibilizadoras de las demandas feministas fue la mundialmente conocida performance del grupo chileno "Las Tesis", titulada, *Un Violador en tu Camino*, mientras que en otros contextos como en Argentina encontramos importantes movilizaciones a favor del aborto. Así, países como Uruguay y Argentina han pasado a estar a la cabeza del mundo en estas materias, con legislaciones muy de vanguardia en materia de matrimonio igualitario o identidad de género.

Conocer y comprender qué sucede en la región en materias de diversidad sexual y de género es fundamental. La región requiere seguir avanzando en el diseño de legislaciones que resguarden los derechos de las personas LGTB+ y, al mismo tiempo, se requiere diseñar y planificar políticas públicas en diversas materias que contribuyan a mejorar sus vidas. Lo anterior necesita, sin duda alguna, de investigación en este campo. Urge aumentar y profundizar en programas de investigación que produzcan conocimiento situado sobre estas materias, tanto a nivel local como de estudios comparados en la región, para enriquecer la discusión de las políticas educativas y otorgar mejores insumos a las comunidades escolares para que incorporen en sus proyectos formativos los temas de educación sexual libre de sexismos, homofobias, transfobias y cualquier tipo de discriminación hacia niños, niñas y adolescentes.

Los Artículos de este Número Especial

El número abre con el artículo *Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas: Una Mirada Crítica al Campo de Investigaciones desde el Sur Global* de Mario Catalán. Con una perspectiva regional, el autor realiza una revisión de 16 artículos sobre temáticas de inclusión LGTBI+ en las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la implementación curricular en el sistema escolar en Latinoamérica. Con un enfoque crítico, identifica que la construcción de conocimiento en la región se divide principalmente en dos posturas epistemológicas: postestructuralista ligada a las teorizaciones *queer* en educación y una segunda postura *híbrida o ecléctica* ligada al campo de la sociología crítica de la educación. Este artículo permite divisar de manera clara y rigurosa, las tendencias conceptuales y epistemológicas que coexisten hoy en día en nuestra región en el ámbito de la investigación en educación.

Enseguida, el artículo *Una Aceptación Silenciosa. Actitudes de Profesores en torno a la Diversidad por Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género (OSIEG) en Chile* de Pablo Astudillo y Rocío Faúndez, profundiza sobre los valores y normas intrínsecas que orientan el quehacer pedagógico de los y las docentes. A través del concepto de actitudes docentes, Astudillo y Faúndez exploran cómo la lectura que hacen los y las docentes de las normas sociales, lo aprendido durante su formación

inicial y la propia adaptación a las culturas organizacionales en sus respectivos lugares de trabajo, van determinando y delimitando las actitudes del profesorado hacia la diversidad sexual. El estudio combina metodologías cualitativas, a partir de entrevistas con docentes, y análisis de 132 mallas curriculares de programas de formación pedagógica en tres regiones del país. Este amplio trabajo de campo les permite concluir que, si bien los y las docentes tienen una actitud favorable hacia la diversidad sexual, ésta no se traduce necesariamente en un cambio del quehacer profesional ni de los procesos pedagógicos en general. Esta “aceptación silenciosa” constituye entonces una limitación latente para avanzar tanto en la reflexión como en la implementación de formas de inclusión que se basen en una lectura crítica de las maneras en que operan las normas de género en el contexto escolar.

Por otro lado, Juan Cornejo nos presenta el artículo *Obstáculos para la Inclusión de Estudiantes Disidentes Sexuales y de Género en Escuelas Confesionales Chilenas*. Este proviene de Chile y tiene como propósito analizar los procesos de integración de estudiantes LGBTQ en establecimientos educacionales confesionales en Chile. Este artículo muestra cómo se gestiona la presencia de estudiantes LGBTQ en la escuela dependiendo del tipo de adscripción religiosa y de cómo hay diferencias en esa gestión según dicha adscripción. Por ejemplo, por un lado, las escuelas católicas acogen solo si los estudiantes permanecen sin revelar su orientación sexual y/o identidad, mientras que aquellos evangélicos no transigen en ello. Estos hallazgos provenientes de este artículo constituyen un aporte valioso para la comprensión de la situación de los estudiantes LGBTQ en América Latina y de cómo la gestión de los establecimientos puede determinar un camino de integración versus otro de dificultades permanentes.

En el cuarto artículo de este número especial, Daniel Fernández nos propone una revisión de la experiencia trans en la escuela. En su artículo *Lo Trans en el Cole: Cuerpos, Discursos y Miradas. Algunas Reflexiones sobre el Contexto Costarricense*, Fernández se detiene en la mirada de docentes y estudiantes de la escuela secundaria en Costa Rica para analizar las opiniones que construyen en torno a la diversidad sexual y a las identidades trans en particular. El autor reconoce que el país ha experimentado un avance en términos de políticas educativas de reconocimiento de la diversidad sexual, pero estas nuevas normativas no logran permear las formas de concebir el cuerpo y la sexualidad en contextos escolares. A partir de una serie de entrevistas semiestructuradas y luego de realizar talleres formativos con los y las estudiantes, el autor identifica que las concepciones en torno al cuerpo trans mantienen categorías de análisis tradicionales que no logran superar las representaciones binarias del género. En ese sentido, el texto entrega evidencia respecto a los desafíos que persisten en el sistema escolar en torno al debate del cuerpo y la sexualidad y también a la necesidad de incorporar tradiciones de las teorías queer para complejizar las miradas sobre el género y las identidades sexuales.

Las autoras Caterine Galaz, Lelya Troncoso y Sofía Bravo, en su artículo *Resistir la Heterosexualización en la Educación: Tensiones Relativas a la Visibilización LGTB+ en Chile* hacen un importante aporte a la discusión sobre el concepto de inclusión en el contexto chileno. A partir de entrevistas individuales y grupales, analizan los discursos y prácticas que se asocian empíricamente a los procesos de inclusión en escuelas públicas del país. A partir de esta evidencia, las investigadoras movilizan una significativa crítica a la interpretación liberal del concepto de inclusión, el cual lo vincula a la tolerancia de lo diferente en lugar de su valoración, lo cual tendría efectos negativos al momento de apoyar efectivamente a jóvenes de orientación sexual e identidades de género no hegemónicas.

El siguiente artículo corresponde al trabajo de Gonzalo Gelpi, llamado *Convivencia Escolar y Estudiantes LGTB+ en Enseñanza Media: un Escenario de Inclusión Excluyente en Uruguay*. El autor comienza repasando la historia reciente de la educación uruguaya para introducir cómo se ha ido generando una exclusión con progresiva, pero insuficiente, inclusión del estudiantado LGTB+ en

Uruguay. Posteriormente, se repasan diversos marcos legales, discursos y prácticas educativas que comprometen el derecho a la educación, para dar cuenta de las experiencias de estudiantes LGTB+ en enseñanza media y la convivencia escolar. Finalmente, el autor concluye con recomendaciones y propuestas que se proponen aportar en la inclusión del estudiantado LGTB+ en las escuelas.

Revisando el caso de México, Jorge Herrera, Cai Thomas y Cody Freeman desarrollan el artículo *A Path is Emerging: Steps Towards an LGTB+ Inclusive Education for Mexican Students*. El trabajo de Herrera, Thomas y Freeman, analiza el rol de las organizaciones de la sociedad civil que luchan por el reconocimiento de los derechos de las personas LGTBQ+ en México. A partir de un análisis teórico y de revisión de bibliografía secundaria, los autores observan que los mayores niveles de sensibilización del Estado y de la población en su conjunto se han generado gracias al trabajo constante de denuncias, formación y presiones políticas de las organizaciones de la sociedad civil. De esta forma, dan relevancia a un actor clave en los procesos de inclusión educativa en los últimos años. Conjuntamente analizan el marco regulatorio mexicano que protege a las y los estudiantes contra las discriminaciones arbitrarias, concluyen que es limitado para garantizar derechos plenos y condiciones de no violencia en las escuelas. concluyen finalmente que, para construir un marco regulatorio más robusto, que realmente garantice inclusión y no discriminación a la población LGTBQ+ en las escuelas, resulta fundamental que las políticas educativas se construyan escuchando a las organizaciones de la sociedad civil que trabajan por los derechos de la diversidad sexual.

El número cierra con un estudio sobre el contexto brasileño, presentado por Marco Aurelio Máximo Prado, João Gabriel Maracci e Igor Ramon Lopes Monteiro. El artículo titulado *Governamentalidades e Depurações Hierárquicas dos Direitos Humanos no Brasil: a Educação Pública e a População LGTB+* es teórico, y, mediante el análisis documental producido en las dos últimas décadas en el país, construye una propuesta analítico-histórica para mirar la acción del estado en el ámbito educativo orientado a la población LGBTQ. Los autores usan la noción de *governabilidade* para proponer tres momentos de esa acción estatal: a) una adhesión con baja institucionalización; b) un rechazo sustentado por la emergencia de las ofensivas anti-género y c) una asimilación y cooptación de la diversidad en el interior del Ejecutivo Federal. Según los autores, estas tres formas de gobernabilidad constituyen una herramienta útil para analizar eventos recientes del país. Considerando el carácter global de las ofensivas anti-género, esta propuesta podría ser útil para analizar, quizás, la situación de otros países de la región que están viviendo situaciones semejantes. En este sentido, esta propuesta no sólo constituye un aporte importante para mirar la situación brasileña, sino que a la vez para mirar y avanzar en la comprensión de lo que pasa en América latina.

Este número especial busca llenar un vacío en la región y poner a disposición de investigadores, académicos, estudiantes y planificadores públicos, un conjunto de estudios que problematizan las diversidades sexuales y de género en el campo educativo. Este número constituye un esfuerzo inédito en América Latina y el Caribe por recopilar estos trabajos e intentar dar una visión panorámica de la situación educacional del colectivo LGTB+. Esperamos que, a partir de este número especial, se abran más oportunidades de investigación y que avancemos en analizar los procesos de inclusión LGTB+, sus impactos en las transformaciones curriculares y en las prácticas escolares.

Agradecimientos

El equipo de editoras y editores invitados quisiera agradecer encarecidamente al equipo EPAA/AAPE, especialmente a Gustavo Fischman por habernos dado la posibilidad de llevar a cabo este número especial y a Stephanie McBride-Schreiner por su invaluable apoyo y orientación a lo largo del proceso. Agradecemos igualmente a los revisores y revisoras por sus comentarios a los artículos recibidos, y a los autores y autoras que enviaron sus contribuciones. Por último,

agradecemos a Denisse Gelber y al equipo editorial EPAA/AAPE por sus comentarios a la versión preliminar del presente manuscrito.

Referencias

- Anderson, S. (2016, February 23). Safe schools: Malcolm Turnbull requests investigation into program helping LGBTI students. *ABC News Online*. <http://www.abc.net.au/news/2016-02-23/turnbull-requests-investigation-into-safe-schools-program/7192374>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Barrientos, J. (2019). Políticas antigénero y desdemocratización en América Latina: Chile. Disponible en: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Chile%202020203.pdf>
- Barrientos, J., & Lovera, L. (2020) *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe. Panorama regional: Jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Backburn, M (2012). *Interrupting hate: Homophobia in schools and what literacy can do about it*. Teachers College Press.
- Bos, M., Moreno, C., & Schwartz, M. (2012). *¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe?: cuatro medidas de desigualdad analizando PISA 2009*. IDB Technical Note; 492. División de Educación (SCL/EDU), Banco Interamericano de Desarrollo.
- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socio-economic segregation in school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4) 575-590.
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. En G. Haydon (Ed.), *Educational equality*. Continuum International Publishing Group.
- Brooks, L (2018). Escocia integrará la enseñanza LGBTI en el currículo. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/education/2018/nov/09/scotland-first-country-improve-lgbti-school-lessons?CMP=share_btn_tw
- Cisternas, M. S. (2010). El derecho a la educación: Marco jurídico y justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pág. 41-57.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV). (2018). Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México, noviembre. Recuperado en FINAL_Diagn_sticoNacionalEducaci_n_1.pdf (www.gob.mx)
- Cuenta, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.
- Cumming-Potvin, W, & Martino, W (2018). Countering heteronormativity and cisnormativity in Australian schools: Examining English teachers' reflections on gender and sexual diversity in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 74, 35-48.
- Corona, E., & Mazín, R. (2020). Diversidad sexual y educación en México. Impacto de la no conformidad con expresiones de género y atracciones sexuales en la inclusión y bienestar escolar: El caso particular de las infancias y adolescencias trans en México.
- Corrêa, S. (2018). *Ideología de género: Rastreado sus orígenes y significados en la política de género actual*. Sexuality Policy Watch. <https://sxpolitics.org/es/ideologia-de-genero-rastreado-sus-origenes-y-significados-en-la-politica-de-genero-actual/3858>.
- De Beco, G. (2013). Human rights indicators: From theoretical debate to practical application. *Journal of Human Rights Practice*, (5), 380–397. <https://doi.org/10.1093/jhuman/hut003>
- Ferfolja, T., & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311–324.

- Ferfolja, T., & Ullman, J. (2014). Opportunity lost or (re) written out: LGBTI content in Australia's new national health and physical education curriculum. In M. Somerville & S. Gannon (Eds.), *Contemporary issues of equity in education* (pp. 69–87). Cambridge Scholars.
- Ferfolja, T. & Ullman, J. (2017). Gender and sexuality diversity and schooling: Progressive mothers speak out. *Sex Education*, 17(3), 348–362.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Fraser, N., & Honneth, A. (2005). *Redistribución o reconocimiento. Un debate político-filosófico*. Morata.
- Friboulet, J.-J., Niame'go, A., Liechti, V. Dalbera, C., & Meyer-Bisch, P. (2006). *Measuring the right to education*. (Trad. J. Bourke-Martignoni. UNESCO/Institute for Lifelong Learning.
- González, J., Carrasco, R., Bodenhofer, C., & Silva, V. (2020). *Constituyamos otra educación. Una mejor sociedad es posible: 10 nudos constitucionales en educación y experiencias internacionales destacadas para inspirar el debate nacional*. SUMMA y GI-ESCR. Disponible en: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2020/10/CONSTITUYENTE-DOC_FINAL_PAG.pdf
- IGLYO/UNESCO/ (2021). *No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI*. Documento de política 45. Global Education Monitoring Report Team (GEM) e International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation (IGLYO), 2021. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa
- Jón, K., & Lehtonen, J. (2017). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1414319
- Kalantry, S., Getgen, J., & Koh, S. (2010). Enhancing enforcement of economic, social and cultural rights using indicators: A focus on the right to education in the ICESCR. *Human Rights Quarterly*, 32(2), 253–310.
- Kosciw, J., & Zongrone, A. (2019). *A global school climate crisis: Insights on lesbian, gay, bisexual, transgender & queer students in Latin America*. GLSEN.
- Larsson, H. (2014). Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135–150. DOI: 10.1080/09540253.2014.888403.
- Liboro, R. M., Travers, R., & John, A. S. (2015). Beyond the dialectics and polemics: Canadian Catholic schools addressing LGBT youth issues. *The High School Journal*, 98(2), 158-180. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0000>.
- Mendos, L. R. (2019). *State-sponsored homophobia*. ILGA. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Westmin-James/publication/333405798_A_Slow_but_Significant_Journey_-_Recent_Developments_in_the_Caribbean_Region/links/5cec616f458515026a61284f/A-Slow-but-Significant-Journey-Recent-Developments-in-the-Caribbean-Region.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Autor.
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (Movilh). (2010) Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas. En *Manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales*. Autor.
- Moyano, C. (Ed.) (2020). *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Moyano C., & Bernasconi A. (2019). Mérito y esfuerzo como problemas de justicia educacional. *Debates de Justicia Educativa* N°5. Centro Justicia Educativa. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2019/11/debates-n5.pdf>
- Muñoz, F. (2020). *Género y educación en Perú*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 290–330. <https://doi.org/DOI:10.1177/0013161X14532468>
- OREALC. (2013). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*. Autor.
- Penna, M. and Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(66), 123–42.
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Pulecio, M. (2015). Lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, 15, 17–39.
- Right to Education. (2019). *Justiciability*. <https://www.right-to-education.org/issue-page/justiciability>
- Right to Education Index. (2018). *Comments to the Right to Education Index – Chile 2018*. https://www.rtei.org/documents/.../Chile_-_RTEI_2018_Country_Brief.pdf
- Right to Education Project. (2016). *Guide to monitoring the right to education using indicators*. Author.
- Right to Education Project. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report. Author.
- Rivas, A., Scasso, M., Larsen, M.E. y Jaureguizar, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Robert F. Kennedy Memorial Center for Human Rights. (2008). *Right to education of Afro-descendant and Indigenous peoples in the Americas*. Report prepared for a thematic hearing before the Inter-American Commission on Human Rights. Author.
- Rojas Fabris, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1): 1-14.
- Rojas, M. T., Astudillo, P., & Catalán, M. (2020). *Diversidad sexual y educación en Chile: Identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile*. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Unesco, París.
- Rojas, M. T., & Astudillo, P. (2020). Pensar la justicia de reconocimiento en torno a las diversidades sexuales en la escuela. En C. Moyano (Ed.), *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 81-104). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M. T., Astudillo, P., & Catalán, M. (2021). Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas. En C. Villalobos, M. J. Morel & E. Treviño (Eds.) (2021) *Ciudadanías*,

- educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 137-170). Ediciones Universidad Católica, Chile.
- Superintendencia de educación de Chile. (2017). *Ord: n° 0768: Derechos de Niñas, Niños y Estudiantes Trans en el Ámbito de la Educación*. Ministerio de Educación.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools Program for Gay and Lesbian Students. *American Journal of Education*, 110(1), 58–88. <https://doi.org/10.1086/377673>
- Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education. The 4-As scheme*. Wolf Legal Publishers.
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Autor.
- UNESCO. (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2019a). *Right to education handbook*. Author.
- UNESCO. (2019b). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Author.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Autor.
- UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women & WHO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, United Nations Population Fund, UNICEF, UN Women and World Health Organization.

Sobre los Editores

Jaime Barrientos Delgado

Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado

jbarrientos@uahurtado.cl

Doctor en Psicología Social, Universitat de Barcelona, máster 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. Director del Programa GEDIS. 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

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

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 del 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

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
LGBTB+ en América Latina y el Caribe

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 140

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

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
