

Educación libre de discriminación

Experiencias de niños, niñas y
adolescentes LGBTQ+ en América Latina y
el Caribe

Juliana Martínez
María Juliana Rojas
Anne-Marie Urban
María José Flor Agreda
Juanita Ardila Hidalgo

División de Género y Diversidad

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-02710

Educación libre de discriminación

Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en América Latina y el Caribe

Juliana Martínez
María Juliana Rojas
Anne-Marie Urban
María José Flor Agreda
Juanita Ardila Hidalgo

Mayo 2023

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
Educación libre de discriminación: experiencias de niños, niñas y adolescentes
LGBTQ+ en América Latina y el Caribe / Juliana Martínez, María Juliana Rojas,
Anne-Marie Urban, María José Flor Agreda, Juanita Ardila Hidalgo.
p. cm. — (Nota técnica del BID ; 2710)
Incluye referencias bibliográficas.
1. Sexual orientation-Latin America. 2. Sexual orientation-Caribbean Area. 3. Gender
identity-Latin America. 4. Gender identity-Caribbean Area. 5. Bullying in schools-Latin
America-Prevention. 6. Bullying in schools-Caribbean Area-Prevention. I. Martínez
Franzoni, Juliana. II. Rojas, María Juliana. III. Urban, Anne-Marie. IV. Ágreda, María
José Flor. V. Ardila Hidalgo, Juanita. VI. Banco Interamericano de Desarrollo. División
de Género y Diversidad. VI. Serie.
IDB-TN-2710

Códigos JEL: D63, I25, J15.

Palabras clave: educación, sector educativo, niños, niñas, adolescentes, estudiantes,
LGBTIQ+, acoso escolar, bullying, anti-bullying, discriminación, orientación sexual,
identidad de género, expresión de género, LAC, América Latina y el Caribe.

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

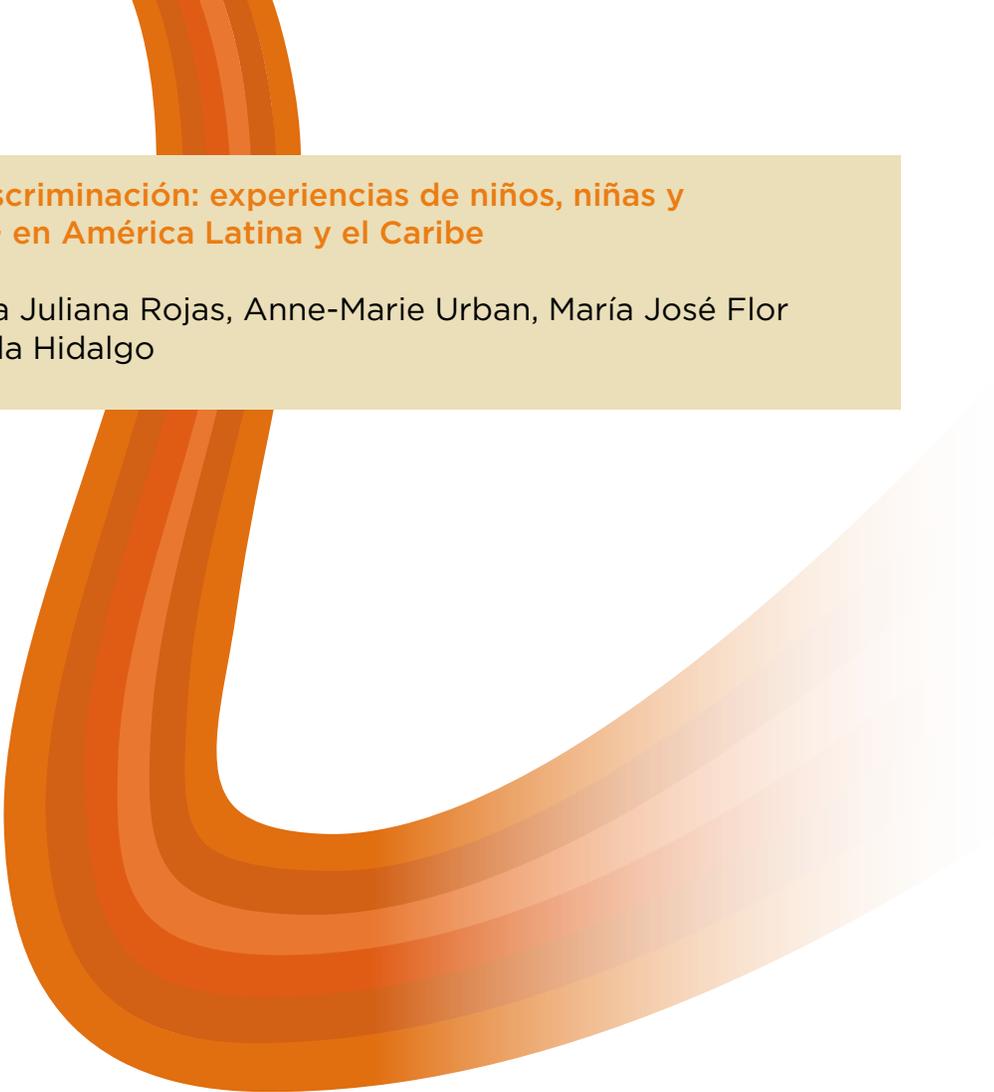
Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





EDUCACIÓN LIBRE DE DISCRIMINACIÓN

Experiencias de niños,
niñas y adolescentes
LGBTQ+ en América
Latina y el Caribe



Educación libre de discriminación: experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en América Latina y el Caribe

Juliana Martínez, María Juliana Rojas, Anne-Marie Urban, María José Flor Agreda y Juanita Ardila Hidalgo

Contenido

Introducción	04
■ I. MARCO METODOLÓGICO Y CONCEPTUAL	06
■ II. PANORAMA DE LA PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR LGBTFÓBICO	14
■ III. EFECTOS DEL ACOSO	24
■ IV. BUENAS PRÁCTICAS	31
■ V. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES	37
■ VI. PROGRAMAS ENFOCADOS EN LA REDUCCIÓN DEL ACOSO LGBTFÓBICO	41
■ VII. RECOMENDACIONES	45
Conclusiones	50
Referencias	51

Introducción

El acoso en contextos escolares o *bullying* es una problemática social que tiene graves efectos en la salud emocional y física de niños, niñas y adolescentes y que puede adquirir múltiples formas: comentarios malintencionados o rumores, burlas, ostracismo, agresiones verbales y físicas, o daño, escondite y robo de pertenencias, entre otras. La mayor parte de las personas que son objeto de agresiones como estas en centros educativos las han experimentado más de una vez o incluso de manera recurrente.

Estas formas de violencia fomentan el ausentismo y la deserción escolar y pueden afectar a cualquier estudiante, aunque son significativamente más prevalentes entre estudiantes con discapacidad, afrodescendientes, indígenas, migrantes y quienes tienen orientaciones sexuales e identidades o expresiones de género (OSIEG) no heteronormativas. El acoso los lleva a sentir desconfianza generalizada frente a otros estudiantes y docentes, a tener miedo de expresarse, a evitar ciertas zonas específicas de las escuelas donde son más vulnerables. Muchos se ausentan de la escuela o abandonan sus estudios como medida de protección. Cuando las víctimas de acoso son personas LGBTQ+, incluso sus hogares pueden llegar a ser espacios hostiles, pues es frecuente que sus familiares justifiquen este tipo de agresiones al considerarlas correctivas en favor de las reglas de la hetero/cisnormatividad.

Esta nota de política presenta un panorama sobre la discriminación y la exclusión de las personas LGBTQ+ en el sector educativo de América Latina y el Caribe (ALC) y señala prácticas prometedoras para prevenirlas y mitigar sus consecuencias. Busca visibilizar la situación del acoso LGBTQfóbico en las escuelas de la región, explicar su contexto y sus efectos. También da a conocer modelos de intervención que pueden adoptarse para remover las barreras de acceso a la educación que afrontan los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ y presenta recomendaciones para alcanzar su inclusión plena en el sistema educativo.

El documento comienza con el marco conceptual y metodológico. En la segunda parte se presenta el panorama de la prevalencia del acoso escolar LGBTQfóbico, que incluye también las consecuencias de la victimización. En la tercera parte, se presentan algunas prácticas promisorias para la prevención y la mitigación del acoso y la victimización. En la cuarta parte, se presentan recomendaciones para avanzar hacia la inclusión plena de las personas LGBTQ+ en el sector educativo. La última parte presenta las conclusiones del documento.



I. Marco metodológico y conceptual

En este documento llevamos adelante una exhaustiva revisión de la bibliografía científico-psicológica sobre el desarrollo de la identidad de género y la orientación sexual LGBTQ+, los riesgos y los factores atenuantes asociados a las experiencias de discriminación de las que son víctimas los jóvenes LGBTQ+ en el ambiente escolar y los factores que predicen y mitigan la homofobia y la transfobia en las instituciones educativas. Dado que la información cuantitativa sobre el tema es muy escasa en ALC, la mayoría de los estudios comentados tiene una metodología mixta o exclusivamente cualitativa. También revisamos reportes, manuales y documentos de organismos multilaterales con presencia en la región, agencias gubernamentales nacionales y locales y organizaciones civiles para la defensa de los derechos de las poblaciones LGBTQ+. Finalmente, documentamos evaluaciones de prácticas y políticas escolares prometedoras respecto de la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+. La literatura es limitada, y los estudios de impacto de la mayoría de los programas son poco rigurosos. Para suplementar esta carencia, revisamos las evaluaciones de programas enfocados en la prevención del acoso escolar para la población general, con el fin de identificar prácticas que podrían funcionar contra el acoso y la victimización homofóbica en particular.

1. Orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género diversas

La orientación sexual y la identidad de género no conciernen únicamente a los adultos que se identifican como LGBTQ+. El desarrollo de la identidad de género y la orientación sexual es un proceso que comienza en la primera infancia y se extiende hasta la adultez temprana (Coleman, 1982; Troiden, 1988; Rosario *et al.*, 2004; Martos *et al.*, 2015; Katz-Wise, 2015). La familia y la escuela son los espacios donde ocurren los procesos más próximos en relación con la construcción de la identidad de cada persona (Bronfenbrenner, 1989). Las interacciones sociales a las que están expuestos los niños, niñas, y adolescentes dentro de estos dos entornos tienen un impacto significativo en su desarrollo y su bienestar.

Los modelos de desarrollo con respecto a la orientación sexual de los individuos teorizan una serie de etapas secuenciales que culminan en la consolidación de una identidad sexual (Cass, 1996; Coleman, 1988; Floyd y Stein, 2002; Saewyc, 2011).¹ Estos suponen cambios fisiológicos e hitos cognitivos que hacen que este proceso adquiera mayor relevancia en la adolescencia, entre los 10 y los 18 años. Sin embargo, el proceso no es en todos los casos el mismo ni sigue un único orden o cronología. Esto es de gran relevancia para el sector educativo, porque los estudios del desarrollo humano muestran claramente que la mayoría de los hitos del desarrollo de la identidad de género y la orientación sexual coinciden con los años más importantes de escolarización.

Los jóvenes LGBTQ+ contemporáneos son conscientes de su orientación sexual y revelan sus identidades sexuales mucho antes que cohortes anteriores (Floyd y Stein, 2002; Martos *et al.*, 2015). Con el paso de los años, estos hitos del desarrollo de la identidad han comenzado a ocurrir mucho antes y se suceden con mayor rapidez: un proceso que antes comenzaba en promedio a los 12,3 años y se prolongaba hasta los 26 años tiende a comenzar hoy en día a los 11,4 años y cerrarse a los 16,9 años. Lo que antes ocurría en la transición entre el colegio y la universidad tiende a ocurrir hoy en día antes de que los estudiantes terminen la secundaria.

El Comité de los Derechos del Niño de la ONU ha establecido que los niños y las niñas con OSIEG diversas están entre los grupos más vulnerables a la violencia (ONU, 2011). Además, numerosos estudios sugieren que los niños con OSIEG diversas o que son percibidos como tales sufren mayores niveles de victimización física y emocional y están expuestos a un mayor riesgo de ser acosados por otras personas en sus escuelas. Esto puede afectar sus trayectorias educativas y, en algunos casos, su calidad y expectativas de vida (UNICEF, 2012; UNICEF, 2012b; Pinheiro, 2006; Taylor *et al.*, 2011; GLSEN, 2014; Grant *et al.*, 2011).

La identidad de género refiere al modo en que una persona se siente en cuanto a su experiencia individual de género, independientemente del sexo que se le asignó al nacer y de la atracción sexual que sienta por diferentes personas (ILGA, 2015). La autoidentificación con respecto al género (“ser hombre o mujer”) es disociable de las características anatómicas y los rasgos, los roles y los comportamientos tradicionalmente asociados a dicho género, de acuerdo a la Asociación Estadounidense de Psicología (APA, 2015). La manera en la que un individuo prefiere manifestar su género se denomina expresión de género e incluye el uso de prendas de vestir, accesorios, cortes de pelo y otras representaciones asociadas con “lo femenino” y “lo masculino” en cada cultura y contexto histórico (APA, 2012).

Según su identidad de género, muchas personas se pueden clasificar en dos categorías principales: cisgénero o transgénero. Las personas cisgénero son aquellas que se identifican

¹ Hay modelos que describen este proceso para adolescentes LGBTQ+. Comienza con la toma de conciencia de la atracción romántica y sexual homosexual y luego llegan las experiencias afectivas y/o sexuales con personas del mismo sexo y la autoidentificación como individuo LGBTQ+. El proceso finaliza con la “salida del clóset” frente a la familia y la sociedad (Herdt y McClintock, 2000; Toomey y Russell, 2016; Floyd y Stein, 2002; Saewyc, 2011).

con el sexo que les fue asignado al nacer. Las personas transgénero, por el contrario, experimentan una disonancia entre su identidad de género y el sexo que les fue asignado al nacer (Martínez, 2014; APA, 2015). Por ser la expresión considerada actualmente más inclusiva y de mayor uso en la región, en adelante se utilizará el término “trans” para nombrar a la gran variedad de experiencias y personas para quienes su identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer. Las mujeres trans son personas a quienes se les asignó el sexo masculino en el momento de su nacimiento pero que se identifican como mujeres, mientras que los hombres trans son personas a quienes se les asignó el sexo femenino, pero tienen una identidad de género masculina. También existen personas trans cuya identidad no se define dentro del esquema binario de género (Martínez y Vidal-Ortiz, 2019).

La orientación sexual de una persona se refiere a su capacidad para sentir afecto y emociones profundas, experimentar atracción sexual y tener relaciones íntimas con otra persona del mismo género, de distinto género, o con personas de más de un género (APA, 2015; ILGA, 2015). La atracción sexual se define sobre la base del sexo de una persona y el sexo de las personas por las que se siente sexualmente atraída, sean estas del mismo sexo, de distinto sexo, o de ambos. En el primer caso, se describe a una persona como homosexual; en el segundo, como heterosexual; y en el tercero, como bisexual. El comportamiento sexual es distinto de la orientación sexual y se determina en función del sexo de las personas con quienes una persona ha tenido experiencias sexuales, independientemente de su atracción sexual hacia ellas (Bastos *et al.*, 2008).

Es importante entender que la orientación sexual y la identidad de género son independientes de la expresión de género. Es decir, un hombre que en un contexto determinado es considerado afeminado no es necesariamente homosexual ni trans, como tampoco lo es una mujer con una expresión de género considerada masculina. Muchos hombres y mujeres homosexuales y trans tienen expresiones de género normativas; es decir, su expresión de género no se opone a lo que la sociedad prescribe como heterosexual o cisgénero (Grossman *et al.*, 2008). Aunque se trata de categorías discretas sin causalidad ni correlación (un hombre -cis o trans- no es “afeminado” por ser homosexual, y expresar una masculinidad normativa e identificarse con ella no implica que una persona sea heterosexual), es importante entender que, más que identidades individuales, estas clasificaciones producen posicionamientos sociales diferenciales que, en conjunción con otras categorizaciones sociales como la raza, la etnia, la clase social, la edad o la condición migratoria, producen o agravan situaciones de opresión y de discriminación (Martínez y Vidal-Ortiz, 2019).

En algunos casos, los niños, niñas y adolescentes heterosexuales y cisgénero sufren violencia homofóbica en la escuela debido a que son percibidos por otros estudiantes, por profesores e incluso por sus padres como personas con OSIEG diversa sin que necesariamente sea el caso. Ejemplos frecuentes los constituyen las niñas que juegan al fútbol o los niños a los que les gusta bailar, y que por estas expresiones de género no-normativas son objeto de acoso, sobre todo en las edades más tempranas (UNESCO, 2013).

2. *Bullying* homofóbico y victimización

El *bullying* homofóbico o acoso escolar por motivos de OSIEG es una conducta repetitiva que implica un desbalance de poder entre el agresor y la víctima (Barrio *et al.*, 2003; Collier *et al.*, 2013). El fenómeno se deriva de una serie de estereotipos y conceptos limitados sobre el género y la sexualidad. Hay muchas formas de acoso escolar y hay formas más o menos sutiles de victimización, pero todas ellas tienen implicaciones negativas para las víctimas.²

Distintos estudios señalan la existencia de una relación entre la victimización y problemas de salud física y mental, ausentismo y deserción escolar y problemas en el clima escolar y familiar (Moore *et al.*, 2017; GLSEN y Todo Mejora, 2019; BID, 2022). Algunas de las manifestaciones del acoso escolar motivado por el prejuicio respecto a la OSIEG incluyen (Gualdi *et al.*, 2008; Samaniego y Bermúdez, 2015; Birkett, Espelage y Koenig, 2009; Mooij, 2015; Kolbert *et al.*, 2015; Martxueta y Etxeberria, 2014; Poteat y Espelage, 2005):

- ★ Exclusión de personas LGBTQ+ de ciertos grupos sociales.
- ★ Rechazo o desconocimiento de la OSIEG diversa de niños, niñas y adolescentes en el entorno social y familiar.
- ★ Uso de lenguaje homofóbico generalizado en la comunidad educativa y en los hogares, incluyendo los adultos que la conforman (Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y PNUD, 2012; ADIL *et al.*, 2012).
- ★ Perpetuación de estereotipos respecto de las personas LGBTQ+.
- ★ Existencia de contenidos LGBTfóbicos en los currículos académicos y en las explicaciones de los profesores.
- ★ Transferencia del estigma desde las personas que son objeto de *bullying* hacia las personas que las defienden.
- ★ Ausencia de vías de apoyo y atención para los niños víctimas de acoso cuando se trata de temas relacionados con la OSIEG.
- ★ Temor a la hora de realizar denuncias de actos de acoso o violencia por considerarlo evidencia de su orientación sexual oculta.

² En un metaanálisis de más de 386 estudios entre 1992 y 2009, se codificaron y definieron 21 categorías de victimización experimentada por jóvenes LGBTQ+: discriminación, amenazas de violencia, abuso verbal o emocional, daño a la propiedad o vandalismo, que les lancen objetos, ser perseguidos, ser escupidos, ser físicamente atacados, ser asaltados con armas, robados, victimizados por la policía, acosados y abusados sexualmente, abusados familiarmente, victimizados en línea, amenazados de revelar a terceros su identidad sexual o de género, victimizados relacionalmente (al ser deliberadamente excluidos de grupos sociales) y victimizados en general (cuando se combinan formas de victimización) (Katz-Wise y Hyde, 2012).

3. Disponibilidad de información y datos

Como sucede en el caso de los adultos, los datos sobre cuántos niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ hay en el mundo son escasos, y más aún respecto de ALC. El Banco Mundial estima que las minorías sexuales de género están sobrerrepresentadas dentro del 40% más pobre (2019). Uno de los mayores retos en lo que respecta a la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes LGBTQ+ es la recolección de información confiable y representativa sobre el tamaño de esta población, que además incluya cifras sobre acceso y culminación de la educación básica y secundaria, niveles de desempeño y expectativas académicas. También se debe recoger datos sobre las barreras a la hora de acceder a una educación de calidad y de desarrollar trayectorias educativas exitosas (Badgett, 2020).

La falta de datos se debe a múltiples factores que no tienen que ver únicamente con una desatención estadística a esta población, sino también con la manera en la que se recoge y reporta la información (CDC, 2017). Por ejemplo, los datos sobre asistencia escolar o las tasas de finalización se reportan comúnmente desagregando por el sexo binario, pero no por la OSIEG de los alumnos. El mayor obstáculo para recoger estos datos consiste en que la orientación sexual y la identidad de género solo pueden medirse a través de la autoidentificación de cada persona (Williams Institute y PNUD, 2014). Existen muy pocos procesos de recolección de datos que contengan categorías no binarias de orientación sexual e identidad de género, debido al desconocimiento, la desinformación y los prejuicios culturales (Corrales, 2019). La discriminación y exclusión por motivos de la OSIEG puede mediar en los procesos de aceptación de la propia identidad y puede explicar por qué algunas personas, para evitar la discriminación, prefieren no revelar o reconocer su identidad públicamente (Martín, *et al.* 2017).

Otro de los retos de la recolección de datos para esta población es el siguiente: ¿qué ocurre cuando la identidad sexual de las personas no corresponde con su comportamiento o atracción sexual? Es decir, ¿cómo debemos considerar a las personas que se autodefinen como LGBTQ+ pero que no se encuentran sexualmente atraídas o no han tenido experiencias sexuales con personas de su mismo sexo (falsos positivos)? ¿cómo clasificar a quienes se autodefinen como heterosexuales, pero sienten atracción sexual o han tenido experiencias sexuales duraderas con personas de su mismo sexo (falsos negativos)?

La mayoría de las encuestas y los formularios utilizados por los ministerios de educación en la región para monitorear la matrícula escolar (ONU pide a los gobiernos nacionales monitorear la proporción de niños, niñas y adolescentes en 2º y 3º grado y el porcentaje que finalizan la primaria y la secundaria) y los resultados académicos (es decir, los niveles de desempeño en lectura y matemáticas) evitan hacer preguntas sobre la orientación sexual o la identidad de género de los menores de edad (Kosciw *et al.*, 2009). En Colombia, por ejemplo, las instituciones educativas deben diligenciar el formulario C066 del Ministerio de Educación Nacional. En este formulario, se preguntan temas considerados sensibles para la opinión pública; por ejemplo, si los niños, niñas y jóvenes

viven en condición de desplazamiento o si tienen padres que se han desmovilizado de grupos al margen de la ley entre otras similares, pero no se formula ninguna pregunta sobre el género o la orientación sexual.

Por lo general, esto se debe a barreras y prejuicios culturales, políticos y religiosos, vinculados a nociones negativas sobre la diversidad en la orientación sexual y la identidad de género. Las preguntas sobre la OSIEG tienden a ser consideradas sensibles y producen incomodidad entre algunos padres y madres de familia, así como entre educadores y el personal administrativo de los centros de educación (Chaux y León, 2016). La gestión de estos temas suele traer un costo político que muchos líderes e instituciones prefieren no asumir (GLSEN y Todo Mejora, 2019).

Esto conlleva a una invisibilidad estadística de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ (GLSEN y Todo Mejora, 2019), que refuerza a su vez las nociones de que no existen los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+, de que estos temas competen exclusivamente a los adultos, o de que la diversidad sexual y de género es una anomalía que no forma parte del desarrollo normal de las personas (Murdock y Bolch, 2005). La inexistencia de información acerca de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ resulta en la vulneración de sus derechos, pues impide que se reconozca y atienda la violencia de la cual son víctimas y que afecta su rendimiento académico y su salud física y mental (Cáceres y Salazar, 2013).

A pesar de las limitaciones en la disponibilidad de datos, existen algunos estudios que han permitido observar las actitudes homofóbicas y las experiencias negativas que sufren los estudiantes en los sistemas educativos. En la mayoría de los países en ALC se han realizado encuestas sobre temas como intimidación en el ambiente escolar, salud sexual y reproductiva, comportamientos y factores de riesgo en jóvenes, competencias ciudadanas y ajuste psicosocial (Williams Institute, 2020).³ Uno de los más recientes es el estudio de Convivencia y Discriminación en Centros de la Educación Media en Uruguay para el cual se realizaron encuestas a estudiantes de 95 liceos y escuelas técnicas seleccionados aleatoriamente entre las localidades con más de 10.000 habitantes de Uruguay, y se consiguieron respuestas de 5.995 estudiantes (BID, 2022). Los resultados de este estudio serán discutidos con más profundidad en los párrafos posteriores de esta nota técnica. Estos estudios confirman que los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ son más vulnerables a experimentar intimidación o discriminación en las escuelas o rechazo familiar por motivos de OSIEG.

También es destacable el estudio hecho por Chaux y León (2016), que contiene un análisis secundario del International Civic and Citizenship Education Study 2009 (Schulz *et al.*, 2010)⁴ en el que se identifican predictores de actitudes homofóbicas

³ Colombia: Ministerio de Salud y Protección Social (2015); Alcaldía Mayor de Bogotá (2014); DANE (2016); DANE y Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). México: Secretaría de Educación Pública y UNICEF (2009). Perú: Ministerio de Salud (2010). Chile: MOVILH (2012).

⁴ En este estudio participaron cerca de 30.000 estudiantes de 8º y 9º grado (con una edad promedio de 14,5 años; selección aleatoria de colegios y aulas dentro de los colegios) de seis países de América Latina: Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana. Estos países en ese momento formaban parte del Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC), una iniciativa del BID.

en ALC (ver sección III.1 en este documento) y factores que podrían mitigar este tipo de actitudes y prevenir que se tradujeran en experiencias de victimización para jóvenes LGBTQ+. Es sobresaliente el Informe de Violencia contra Personas LGBTQ+ de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de 2015, en el cual se documentaron casos de violencia intrafamiliar contra niños, niñas y jóvenes LGBTQ+ (CIDH, 2015) (ver ejemplos: Caribbean HIV y AIDS Alliance (2010); Conexión Fondo de Emancipación (2011); Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y PNUD (2013); Universidad Católica del Norte y Movimiento por la Diversidad Sexual (2012)).

Existen únicamente dos estudios de alcance regional sobre la violencia contra estudiantes LGBTQ+. Uno de ellos se enfoca en jóvenes varones de 18 a 24 años en Chile, Guatemala, México y Perú (Cáceres *et al.*, 2011; Cáceres y Salazar; 2013). Otro explora las experiencias escolares de los jóvenes LGBTQ+ en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay (GLSEN y Todo Mejora, 2019).⁵ El estudio realizado por GLSEN,⁶ que es mencionado en varias oportunidades a lo largo de este documento, permite la comparación entre varios países de la región. Recoge las experiencias de 5.318 estudiantes de entre 13 a 20 años que se identificaron como LGBTQ+. El 66,7% se identificaron como “gay o lesbiana”. Estos estudios emplean con mayor frecuencia metodologías cualitativas, junto con encuestas en línea o en redes sociales (Martínez y Vidal Ortiz, 2018; Incerti, M. I. (2018); GLSEN, 2014; UNESCO, 2015; Dubel y Hielkema, 2010; Berkins y Fernández, 2005).

⁵ GLSEN y Todo Mejora (2019) realizaron un estudio para examinar indicadores tanto positivos como negativos del clima escolar de los/las estudiantes LGBTQ+ en siete países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Las encuestas se hicieron en línea a estudiantes LGBTQ de secundaria. La muestra total fue de 5.318 estudiantes de 13 a 20 años. La mayoría de los participantes se identificaron como gays o lesbianas (66,7%) y tenían entre 16 y 17 años (51,8%); 42,9% fueron mujer cisgénero, 39,3% hombres cisgénero, 6,4% personas transgénero u otro (por ejemplo, género no binario). El estudio contó con el apoyo de Todo Mejora Chile, el cuestionario fue aplicado simultáneamente en Argentina (por 100% Diversidad y Derechos), Chile (Fundación Todo Mejora), Colombia (Colombia Diversa y Fundación Sentiido), Perú (Promsex), Brasil (Asociación Brasileira de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis y Transexuales), México (Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual) y Uruguay (Colectivo Ovejas Negras).

⁶ Anteriormente, Gay, Lesbian & Straight Education Network (Red de Educación Gay, Lésbica y Heterosexual).



II. Panorama de la prevalencia del acoso escolar LGBTfóbico

Los estudios sobre *bullying* han permitido tener mayor información sobre los predictores sociales de actitudes homofóbicas y, por lo tanto, sobre la prevalencia del acoso, las múltiples maneras en que se manifiesta y los patrones o las coincidencias entre quienes lo han experimentado. Esta información contribuye a diseñar programas más adecuados para prevenir y combatir el acoso en las escuelas en contra de las personas con OSIEG diversas.

1. Predictores de actitudes homofóbicas en adolescentes

Aunque las actitudes homofóbicas han disminuido en los jóvenes de la región debido a que hoy existe mayor tolerancia, siguen estando presentes (Katz-Wise y Hyde, 2012). Por ejemplo, la creencia de que las parejas del mismo sexo no deben tener el derecho a casarse o los mismos derechos que otros ciudadanos, la idea de que la moralidad de un país sufre con la presencia de homosexuales y lesbianas, la expectativa de que los homosexuales y lesbianas no sean aceptados en las escuelas, o la idea de que la homosexualidad es una enfermedad mental (Chaux, 2013; Mockus y Corzo, 2003). El estudio International Civic and Citizenship Education Study 2009, realizado en seis países de ALC, lo confirma (Schulz *et al.*, 2010).⁷ Aunque cerca del 49% de los jóvenes encuestados no está de acuerdo con que las parejas del mismo sexo tengan derecho a casarse, 77% considera que los hombres gays y mujeres lesbianas merecen los mismos derechos que otros ciudadanos. Casi el 40% cree que la moralidad de un país sufre con la presencia de homosexuales y lesbianas y cerca del 30% considera que los homosexuales y las lesbianas no deberían ser admitidos en sus escuelas (ver también Secretaría de Educación Pública y UNICEF, 2009). El 34% está de acuerdo con que la homosexualidad debería ser tratada como una enfermedad mental, y al 40% no le gustaría tener hombres gays o mujeres lesbianas como vecinos.

⁷ Schulz *et al.* (2010) miden las actitudes hacia la homosexualidad a partir de una escala conformada por cinco afirmaciones con cuatro opciones de respuesta (“muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, y “muy de acuerdo”) y una pregunta adicional (“¿Qué tanto te disgustaría tener homosexuales o lesbianas como vecinos?”) a la que los participantes debían responder “me gustaría”, “me daría lo mismo” o “no me gustaría” (Chaux, 2013; Mockus y Corzo, 2003).

Aspectos económicos, políticos y sociales, como el nivel de desarrollo económico de una región (medido a partir del ingreso per cápita, los niveles de urbanización y el nivel educativo de sus habitantes), los niveles de religiosidad y el desarrollo legal de los derechos LGBTQ+, permiten a veces predecir diferencias en las actitudes homofóbicas o transfóbicas que motivan la victimización por razones de OSIEG. A nivel individual, aspectos como la edad, las actitudes con respecto al uso de la fuerza y el género pueden también sugerir actitudes homofóbicas o transfóbicas (Chaux y León, 2016).

Schulz *et al.*, (2010) demuestran que el género resulta ser un predictor importante de la diferencia en actitudes homofóbicas entre los adolescentes de la región. Las mujeres suelen tener actitudes más positivas hacia homosexuales y lesbianas que los varones (Chaux y León, 2016). Mientras que en otras regiones se han asociado mayores niveles de escolaridad con menores actitudes LGBTfóbicas, en el caso de ALC esto se observó solamente entre las mujeres y no entre los varones (Chaux y León, 2016). Para ellos, fue la participación política en la escuela lo que moderó la asociación entre su género y sus actitudes LGBTfóbicas. Las brechas entre las actitudes de los hombres y las de las mujeres también varían según país. Por ejemplo, los varones chilenos reportaron actitudes significativamente más LGBTfóbicas que los colombianos, mientras que las mujeres chilenas reportaron actitudes significativamente menos LGBTfóbicas que las colombianas.

La encuesta de GLSEN y Todo Mejora (2019) documentó cuán aceptados por otros adolescentes se perciben los jóvenes LGBTQ+. Menos de la mitad de las personas encuestadas con OSIEG diversas consideró que sus pares los aceptarían. Según estos datos, la situación era mejor en México y Chile, mientras que Perú fue el país en el cual los estudiantes LGBTQ+ reportaron percibir los menores niveles de aceptación. El estudio de convivencia y discriminación en la educación media Uruguay encontró que la orientación sexual podría explicar o motivar los casos de discriminación. Los estudiantes que participaron en los grupos focales mencionaron que percibían un mayor rechazo hacia las relaciones afectivas entre varones gays que aquellas entre mujeres lesbianas (BID, 2022).

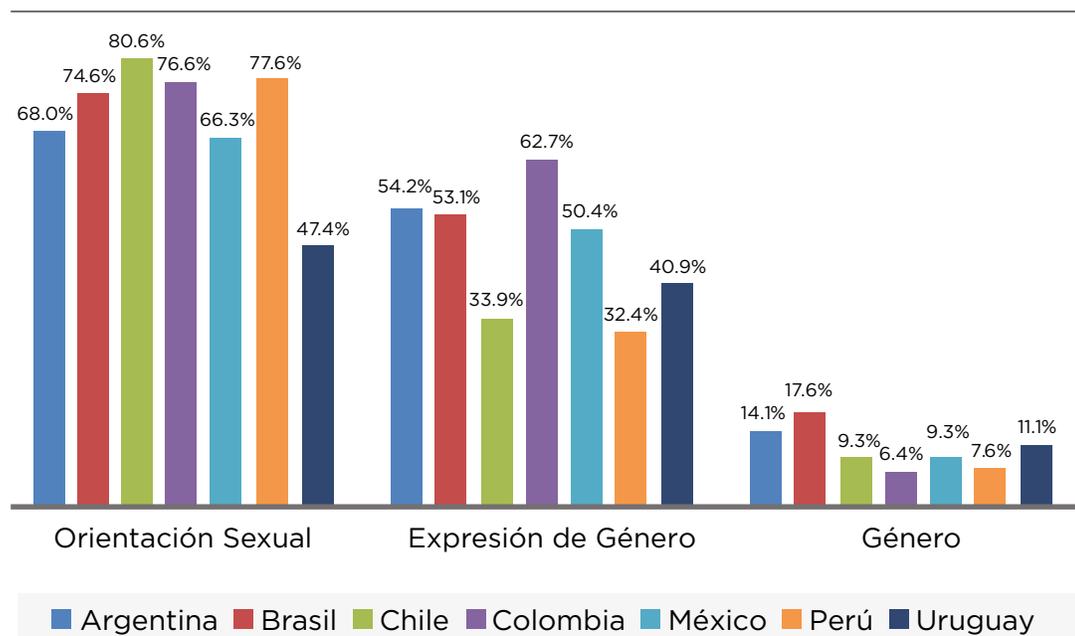
2. Acoso escolar por OSIEG no heteronormativas

Los estudiantes con orientación sexual no normativa sufren una mayor intensidad de acoso en el ámbito escolar. Según un estudio regional, entre los estudiantes que se identificaron como heterosexuales, el 53% reportó haber sido víctima de *bullying* homofóbico, mientras que los que se identificaron como no-heterosexuales reportaron una prevalencia de este tipo de acoso significativamente mayor: 82,2% (Katz-Wise y Hyde, 2012). El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (Secretaría de Educación Pública y UNICEF, 2009) indica que el 22% del estudiantado de educación básica se identifica como responsable de *bullying* homofóbico. Estudios anteriores han señalado que la prevalencia del *bullying* general (no exclusivamente homofóbico) en la región puede estar entre el 40% y el 70% (Cáceres *et al.*, 2011; Eljach, 2011; Murillo y Román, 2011). Estas tasas de *bullying* sugieren que los adolescentes experimentan formas más directas de victimización que los adultos (Bontempo y D'Augelli, 2002), que experimentan agresiones más indirectas, como la discriminación en el lugar de trabajo.

Otros estudios han indicado que existen diferencias de incidencia del *bullying* homofóbico entre los grados académicos, ya que es más frecuente entre estudiantes del nivel secundario (ADIL *et al.*, 2012; Canavera *et al.*, 2018). De acuerdo con Cáceres *et al.* (2011), el *bullying* se hace más intenso y frecuente en contra de las personas que tienen OSIEG diversas. A nivel global, el acoso verbal, el acoso sexual y la victimización relacional (exclusión) son las formas más comunes de victimización hacia la población LGBTQ+, de acuerdo con 386 estudios realizados entre 1992 y 2009 (Katz-Wise y Hyde, 2012). Las personas trans (especialmente las mujeres trans) tienden a sufrir este acoso de forma más fuerte y frecuente (Katz-Wise y Hyde, 2012). Investigaciones previas en Estados Unidos han demostrado que individuos identificados como bisexuales son particularmente vulnerables a experiencias de victimización (Russell y Seif, 2002; Udry y Chantala, 2002).

El estudio de GLSEN y Todo Mejora (2019) incluyó un análisis de la percepción de inseguridad de las personas LGBTQ+ en sus escuelas en los seis países participantes. La Gráfica 1 muestra que la orientación sexual fue la principal causa de percepción de inseguridad escolar; en todos los países excepto Uruguay, más del 66% de los estudiantes se sintieron inseguros por este motivo. La expresión de género fue la segunda razón asociada a la percepción de seguridad. El 62,7% de los estudiantes en Colombia, por ejemplo, sintió inseguridad debido a su expresión de género. Adicionalmente, entre el 6,4% y el 17,6% de los estudiantes de los países participantes reportó percibir inseguridad por su identidad de género no normativa.

Gráfica 1: Percepción de inseguridad en las escuelas por país



Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

La percepción de inseguridad, según este estudio de GLSEN, está asociada a la incomodidad en ciertos espacios de los colegios, como los baños, o respecto de ciertas actividades asociadas a patrones de género heteronormativos como el fútbol y las danzas. En el estudio en los centros educativos de Uruguay, se encontró que el porcentaje de la percepción de inseguridad de los estudiantes con OSIEG diversas fue más alto que otros grupos diversos (estudiantes migrantes, afrodescendientes y con discapacidad) en las aulas de clase (38%), los espacios de las clases de educación física (31%) y en los corredores (29%) (BID, 2022).

3. Lenguaje sesgado en la escuela

El acoso LGBTfóbico crea un ambiente escolar hostil que se manifiesta, en gran parte, mediante el uso de expresiones homofóbicas. El acoso verbal se da en forma de insultos, rumores malintencionados, comentarios sobre el género o la sexualidad para herir a una persona deliberadamente, apodosos denigrantes, comentarios o gestos inapropiados, rechazo a trabajar en equipo con alguien, entre otras formas. En el caso de los estudiantes transgénero, estas agresiones verbales son frecuentes y tienden a ser altamente injuriosas.

El lenguaje LGBTfóbico en las escuelas en muchos casos es utilizado de forma naturalizada (por ejemplo, en comentarios casuales). La victimización por OSIEG – especialmente cuando la agresión evoluciona de la forma verbal a la física– es más asidua y prevalente en escuelas donde los estudiantes escuchan con frecuencia un lenguaje LGBTfóbico. Un estudio de Stonewall (2012) desarrollado en Gran Bretaña

destacó que el 68% de los estudiantes LGBTQ+ sufren de *bullying* por motivos de OSIEG en escuelas donde se escucha lenguaje LGBTfóbico con frecuencia, en comparación con el 38% en escuelas donde este lenguaje se escucha rara vez o nunca.

4. Acoso verbal y simbólico

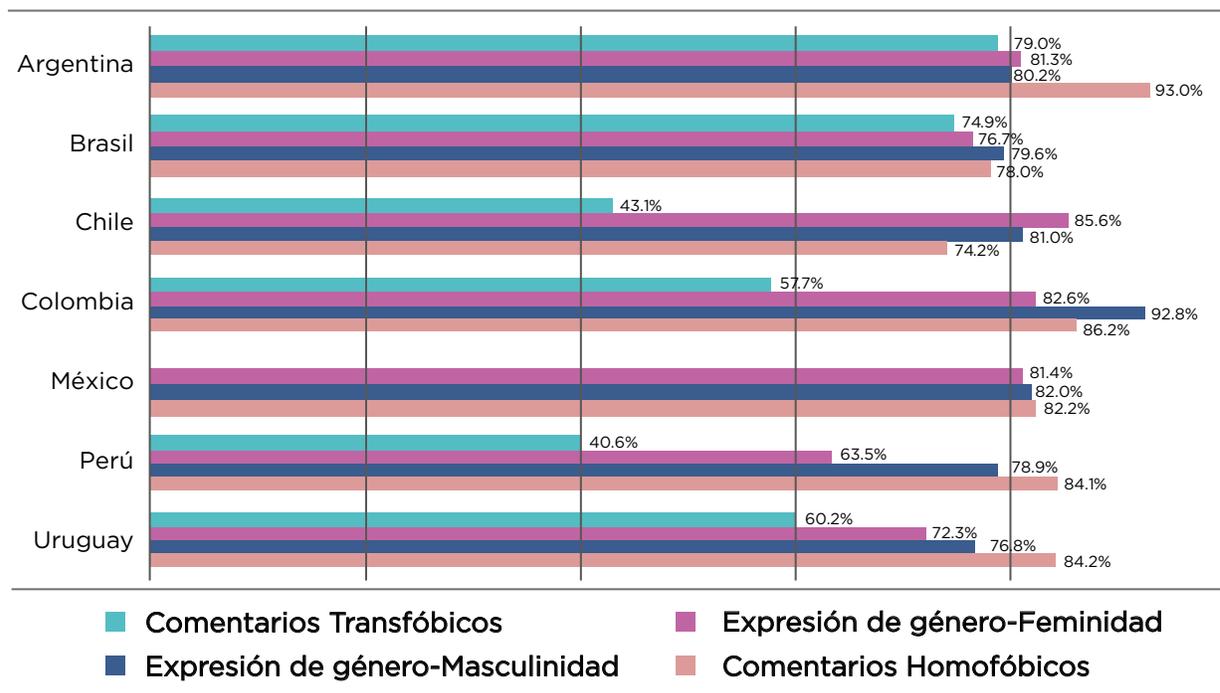
Dentro del espacio escolar, el acoso LGBTfóbico se expresa mayoritariamente de forma verbal. Entre el 88% y el 96% de los estudiantes LGBTQ+ reportó haber escuchado comentarios homofóbicos con frecuencia u ocasionalmente en su vida escolar (Cáceres *et al.*, 2011). Junto con la ridiculización verbal, es común que otros estudiantes inflijan violencia LGBTfóbica de manera simbólica (gestos de burla, humillaciones) en contra de sus pares LGBTQ+. Estas actitudes influyen sobre las perspectivas de otros estudiantes y afectan a toda la comunidad de la escuela, no solo al acosador y al acosado (Cáceres y Salazar, 2013; UNESCO, 2015).

La mayoría de los estudiantes LGBTQ+ que participaron en el estudio de GLSEN y Todo Mejora (2019) reportaron haber sido víctimas de acoso verbal en sus escuelas debido a su expresión de género en el último año (*ver Gráfica 2*).⁸ Más de tres cuartas partes de los estudiantes LGBTQ+ encuestados para este estudio reportaron haber escuchado afirmaciones negativas relacionadas a su OSIEG “algunas veces” o “con frecuencia”. Los comentarios homofóbicos fueron reportados con mayor frecuencia en Argentina (93%) mientras que en Colombia los más comunes fueron comentarios asociados a su expresión de la masculinidad (92,8%). Las afirmaciones negativas sobre las personas transgénero fueron menos comunes en varios países (no así en Argentina y Brasil).⁹

⁸ GLSEN analizó las diferencias en las frecuencias de comentarios homofóbicos-transfóbicos entre los países haciendo un análisis de covarianza (ANCOVA), en el que se controló por la edad, el género, la ciudad y la orientación sexual. Para el caso de los comentarios negativos sobre la expresión de género, estos resultados son producto de un análisis de covarianza multivariado (MANCOVA) con las mismas covariables (GLSEN y Todo Mejora, 2019). En Chile, el 33% de los estudiantes reportó haber hecho comentarios negativos en relación con la orientación sexual de otros (UNICEF, 2011). Algunos estudios sugieren que esta prevalencia paradójicamente puede estar relacionada con la visibilización de estas minorías y la salida temprana del clóset (Russell y Fish, 2016).

⁹ Esta pregunta no se hizo en el caso de México. Entre las hipótesis para explicar este resultado se ha propuesto que las cifras no necesariamente indican que las personas trans sufran menor discriminación, sino que la cifra puede estar relacionada con que existe menos conocimiento del término y, en consecuencia, la discriminación específicamente asociada a la identidad de género se reporta y evidencia menos.

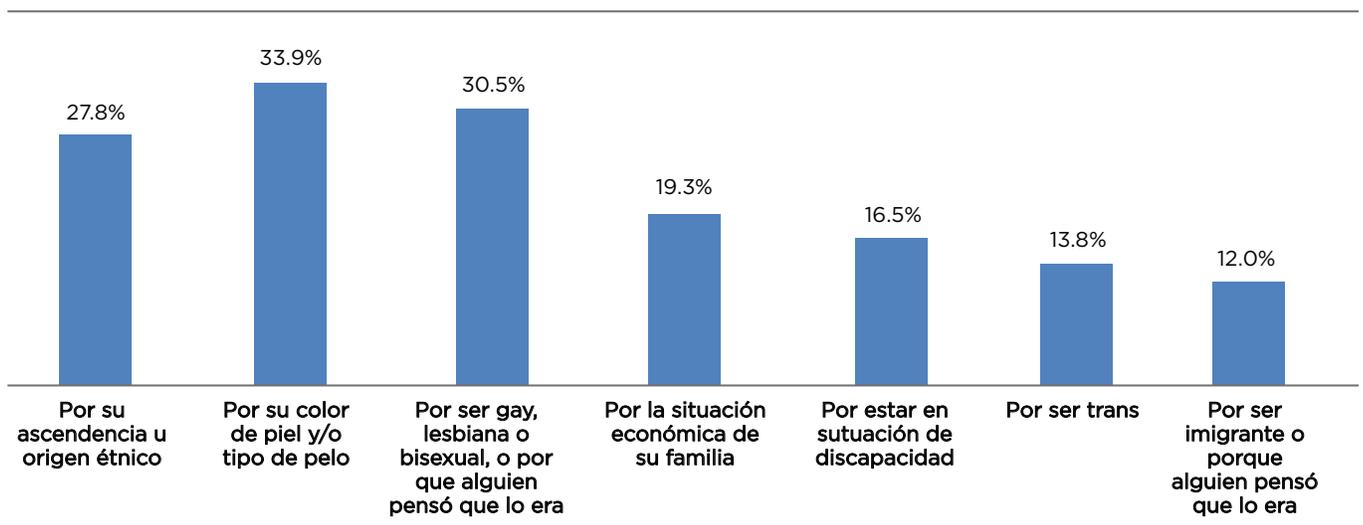
Gráfica 2. Porcentaje que reportó haber escuchado comentarios anti-LGBTQ+ en la escuela “algunas veces” o “frecuentemente” en el último año



Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

En el estudio realizado en Uruguay (ver Gráfica 3) se encontró que después del color de la piel o el tipo de pelo, la orientación sexual fue el motivo de comentarios negativos o insultos de otros estudiantes más habitual (BID, 2022).

Gráfica 3. Estudiantes que han presenciado comentarios negativos/ insultos según percepción de motivos. Área urbana, Uruguay 2019



Fuente: BID, 2022

El acoso LGBTfóbico en las escuelas proviene también de profesores (Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y PNUD, 2012). Según el estudio de GLSEN y Todo Mejora (2019), más del 58% de los encuestados reportó haber escuchado comentarios homofóbicos alguna vez por parte de profesores o personal administrativo, y Colombia y Perú fueron los países donde más se reportaron estos casos (75,4% y 79% respectivamente). Según el estudio en Uruguay (BID, 2022), los comentarios homofóbicos por parte de los adultos y profesores, que ocupan una situación de poder y tienen prerrogativas administrativas, pueden generar un impacto más grave en la salud de los estudiantes LGBTQ+, y llevarlos a la depresión, el llanto, la ira o la realización de acciones violentas.

Los estudiantes encuestados para el estudio de GLSEN reportaron que era más frecuente que ante expresiones LGBTfóbicas fueran otros estudiantes y no los adultos quienes intervinieran. En el caso colombiano, por ejemplo, cerca del 40% de los encuestados reportaron que el personal escolar no interviene nunca cuando son testigos de comentarios LGBTfóbicos, y el 32,4% reportó que los estudiantes que fueron testigos sí intervinieron. En Chile, el 30% reportó que el personal del plantel escolar no intervino, mientras que el 41,4% reportó que otros estudiantes sí lo hicieron.

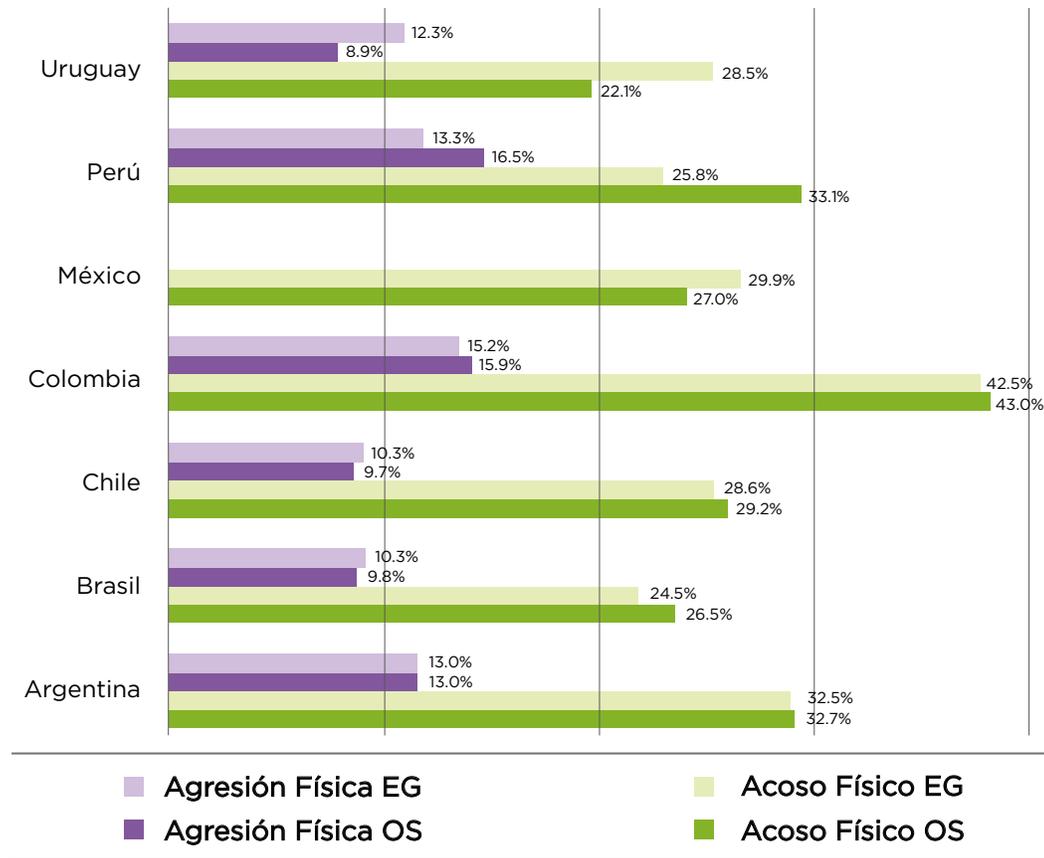
5. Agresión física en la escuela

Después de las agresiones verbales, el segundo tipo de *bullying* LGBTfóbico más común lo constituyen las agresiones físicas. Según la Encuesta de Clima Escolar Dirigida a Jóvenes LGBTQ+ en Argentina, el 44% de los estudiantes LGBTQ+ reportaron haber sido acosados físicamente en la escuela, en algún momento durante el último año por razones relacionadas con su OSIEG (por ejemplo, fueron empujados, les tiraron del pelo, o les lanzaron cosas) (100% Diversidad y Derechos *et al.*, 2016; GLSEN y Fundación Todo Mejora, 2019).

GLSEN también documentó la prevalencia del acoso y agresión física hacia estudiantes LGBTQ+ debido a su expresión de género (ver Gráfica 4). Los estudiantes colombianos reportaron en promedio una frecuencia mayor de este tipo de episodios (haber sido golpeados, pateados o heridos con un arma).



Gráfica 4. Acoso y victimización por orientación sexual por país y expresión de género (cualquier experiencia en el último año)



Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

Los reportes de GLSEN y Todo Mejora (2019), 100% Diversidad et al. (2016) y MIDES y ANEP (2020) señalan una tendencia similar respecto a la victimización basada en la orientación sexual (ver Gráfica 4). Entre un quinto y un cuarto de los estudiantes LGBTQ+ afirma haber sido víctima de acoso físico. En Argentina y Colombia estos reportes fueron más frecuentes. Una décima parte de los estudiantes reportó haber sido víctima de maltrato físico. Estos resultados son consistentes con lo reportado en Ecuador en otro estudio: 26% de los estudiantes homosexuales o bisexuales manifestaron haber experimentado violencia física en algún momento de su vida escolar (Soria et al., 2013).

Estudios sobre masculinidades en el Caribe

Un estudio sobre el tema en Jamaica (UNICEF, 2015) encontró que el 64,9% de los estudiantes reportó haber sido víctima de acoso en alguna ocasión durante su vida escolar. Levtov y Telson (2021) estudiaron las reglas sociales de la masculinidad conocidas en Jamaica como *Man-Box*. El estudio sugirió que aquellos que están adentro de la caja del hombre o *Man-Box* se ceñían por reglas de comportamiento que incluyen la agresividad, el hostigamiento a otros y la heterosexualidad, entre otras conductas asociadas tradicionalmente a la masculinidad. Por el contrario, aquellos hombres por fuera del *Man-Box* desafiaban esas reglas, pero en consecuencia no perciben los privilegios de estatus social de quienes estaban dentro. El estudio encontró que el 49% de los hombres dentro del *Man-Box* reportó haber hostigado virtual, verbal o físicamente a otros hombres y sexualmente a mujeres, 18 puntos porcentuales más que los hombres fuera del *Man-Box* que reportaron haberlo hecho. De manera similar, un estudio sobre masculinidades y reglas sociales asociadas al género en hombres jóvenes realizado en tres países del Caribe (Guyana, Surinam y Jamaica), encontró que entre el 33% y el 36% de los participantes de cada país consideró que un hombre gay no es realmente un hombre; y entre el 38% y el 46% dijo que no sería amigo de hombres gay. Los resultados de este estudio indicaron que los hombres jóvenes de estos tres países enfrentan normas sociales que refuerzan la hipersexualidad heterosexual, y al mismo tiempo castigan la homosexualidad y las expresiones de género que no correspondan con la masculinidad restrictiva (Piras *et al.*, s.f.).



III. Efectos del acoso

1. Victimización

El *bullying* homofóbico es motivo especial de preocupación para los sistemas educativos de ALC pues los datos existentes sugieren consistentemente que la victimización producto del *bullying* homofóbico afecta a los estudiantes LGBTQ+, así como a aquellos que no lo son pero que tienen expresiones de género no normativas y son percibidos como tales por parte de sus compañeros o tutores (UNESCO, 2016). Este acoso influye en su desempeño en matemáticas y lectura (Murillo y Román, 2011), afecta su sentido de pertenencia a la institución educativa (GLSEN y Todo Mejora, 2019; BID, 2022) y disminuye el interés en seguir estudiando, lo que lleva a mayores niveles de deserción escolar (ADIL *et al.*, 2012; Cantor, 2006; Cáceres y Salazar, 2013; Banco Mundial, 2019; IGLYO, 2018; UNESCO, 2016; UNICEF, 2014).

Investigaciones en regiones fuera de ALC demuestran, además, que las experiencias de acoso homofóbico en la escuela están altamente correlacionadas con resultados negativos de salud y ajuste psicosocial, particularmente en jóvenes LGBTQ+ (Savin-Williams, 1994; Katz-Wise y Hyde, 2012; Collier *et al.*, 2013). Ninguno de estos estudios se ha hecho en América Latina o El Caribe. En un metaanálisis que incluyó estudios que identificaban resultados psicológicos y de salud asociados con las victimizaciones por motivos de orientación sexual o identidad de género (Collier *et al.*, 2013), los 39 estudios incluidos tuvieron lugar en Estados Unidos o Europa, a excepción de un estudio cualitativo realizado en Sudáfrica (Butler *et al.*, 2003), uno en Japón (Hidaka y Operario, 2006) y otro en Nueva Zelanda (D'Augelli, 2002).

Entre los efectos reportados a causa del *bullying* homofóbico están la depresión, el sentido de soledad, el miedo, la ideación suicida y los intentos de suicidio, comportamientos arriesgados (consumir sustancias psicoactivas, infringir la ley, etc.), el estrés postraumático, la baja autoestima, y los daños autoinfligidos o autolesiones (Hershberger y D'Augelli, 1995; ADIL *et al.*, 2012; Collier *et al.*, 2013).¹⁰

¹⁰ La evidencia de correlación respecto de la victimización por motivos de OSIEG es más fuerte para unos indicadores de ajuste psicológico que para otros. En general, hay indicios claros de la asociación entre victimización por motivos de OSIEG y síntomas depresivos (Collier *et al.*, 2013) e ideas suicidas.

2. Ausentismo y deserción escolar

Cuando los estudiantes se sienten inseguros en la escuela tienden a evitar ciertas áreas o actividades o, en el peor de los casos, directamente dejan de ir a la escuela (GLSEN, 2019). Un ambiente escolar hostil atenta contra el derecho de las personas con OSIEG diversas a participar de las actividades escolares y al acceso igualitario a todos los niveles y espacios de enseñanza y aprendizaje (UNICEF, 2015; CIDH, 2020) y puede estar relacionado con tener menos redes de apoyo en las escuelas.

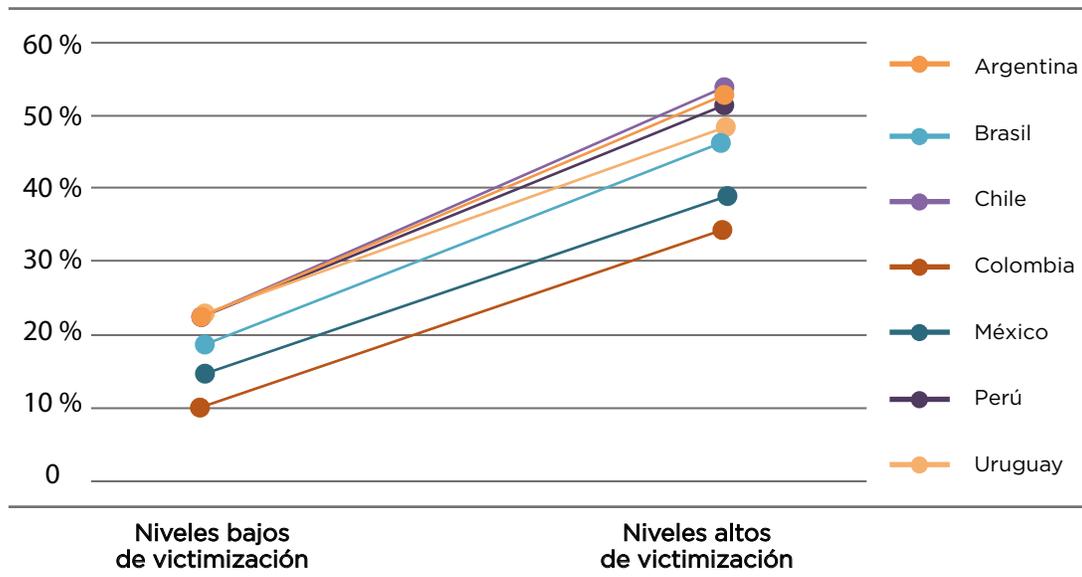
Las personas que fueron víctimas de acoso y maltrato en la escuela se ausentan de ciertos espacios de la escuela en general como una medida de protección (Chamberland *et al.*, 2013). Es más probable que se ausenten de la escuela los estudiantes que han experimentado acoso o maltrato en mayor medida que aquellos que no han sido víctimas. En Uruguay se encontró que los estudiantes LGBTQ+ (39,7%) y en situación de discapacidad (39,8%) fueron los dos grupos que más reportaron haberse ausentado antes de finalizar la jornada académica o no haber ido a la escuela sin la autorización de un adulto en las dos semanas previas a la encuesta (BID, 2022). Por su parte en el estudio regional de GLSEN y Todo Mejora (2019) se preguntó a los estudiantes que se autoidentificaron como LGBTQ+ si se habían ausentado de la escuela en el último mes por sentirse inseguros. Entre el 23% (Colombia) y el 36,2% (Argentina) de los estudiantes LGBTQ+ respondió afirmativamente. Otro estudio indicó que en Colombia el 25% de los estudiantes han sido excluidos de actividades escolares por ser homosexuales o bisexuales (Soria *et al.*, 2013).

En los siete países del estudio se encontró que las experiencias de victimización por identidad de género y/u orientación sexual están directamente asociadas con la cantidad de días que los estudiantes faltan a la escuela (Gráfica 5).¹¹ Esta tendencia parece repetirse en otros países de la región. En El Salvador, por ejemplo, solo 36% de las mujeres trans obtuvo su certificado de secundaria (Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y PNUD, 2012) y en Uruguay el 60% de las personas trans no completaron el ciclo básico de educación (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).



¹¹ La relación entre ausentarse de la escuela y la severidad de la experiencia de victimización fue calculada por medio de correlaciones. **Victimización basada en orientación sexual:** $r = 0,36$; $p < 0,001$. **Victimización basada en la expresión de género:** $r = 0,31$; $p < 0,001$.

Gráfica 5. Relación entre acoso verbal basado en la orientación sexual y el ausentismo (porcentaje que reportó faltar a la escuela al menos un día en los últimos días por sentirse inseguro)



Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

El acceso y la permanencia en la escuela es particularmente difícil para estudiantes trans debido no solo al *bullying*, sino también a la existencia de políticas de uso de uniformes escolares, instalaciones sanitarias y registros académicos basados en parámetros binarios de género que no se adaptan a sus necesidades (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008; UNESCO, 2013; CIDH, 2020). Incluso las autoridades escolares, los docentes y el personal de las áreas administrativas reproducen conductas de *bullying* cuando por ejemplo no usan la identidad de género autopercibida de los estudiantes, hacen comentarios homofóbicos u omiten intervenir en situaciones de hostigamiento a personas LGBTQ+, les niegan el ingreso o les impiden la participación en actividades y eventos escolares (deportes, bailes de graduación, etcétera) (Dubel y Hielkema, 2010; Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

En 2016, los resultados del estudio de Incerti (2018) indicaron que el 69,6% de las mujeres trans/travestis argentinas que asumieron su identidad de género autopercibida antes de los 13 años no terminaron la secundaria. Así mismo, el 64,7% de las mujeres trans entre 18 y 29 respondieron no haber terminado la secundaria. Estos niveles de deserción escolar son preocupantes si, además, se considera que según el mismo informe 74,6% de las mujeres trans había sido víctima de violencia.

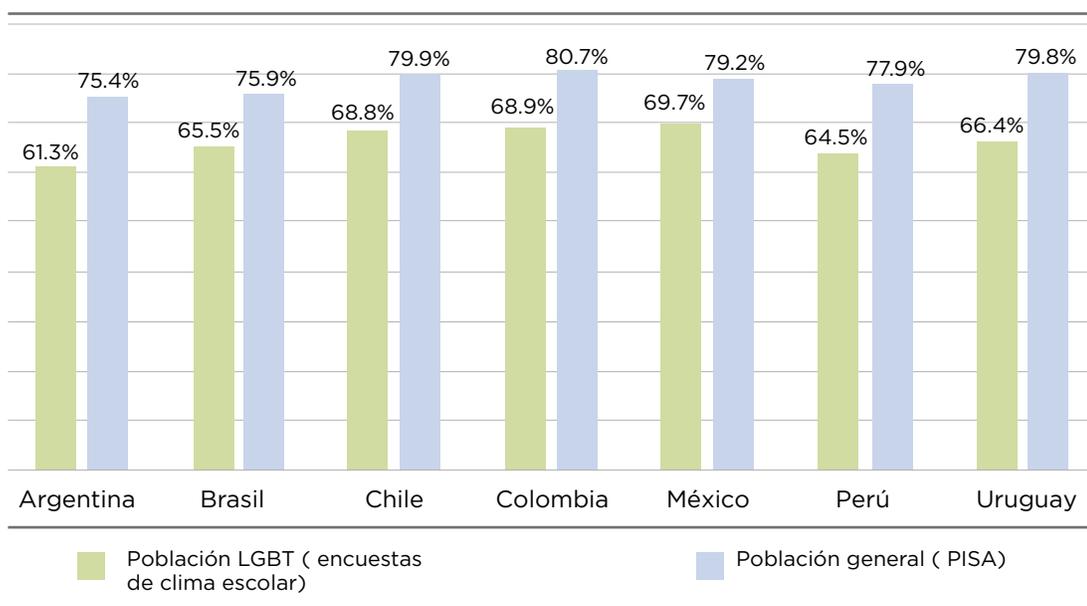
3. Poco sentido de pertenencia

Una amplia bibliografía relaciona el *bullying* debido a características identitarias como la raza y la pertenencia étnica con un bajo sentido de pertenencia. Fisher et al.

(2000) y Wong et al. (2003) muestran que el nivel de aceptación que los estudiantes racializados en Estados Unidos sienten en su comunidad educativa es un indicador de la calidad del ambiente en la escuela y un predictor del rendimiento académico y el bienestar emocional. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés) monitorea los niveles de sentido de pertenencia en los estudiantes que participan en la evaluación.

El estudio de GLSEN utilizó los mismos ítems que PISA para preguntar a los estudiantes LGBTQ+ por su sentido de pertenencia a sus instituciones educativas. **Gráfica 6** muestra estos resultados y los compara con los de PISA. Los estudiantes LGBTQ+ tienen niveles de sentido de pertenencia entre 10 y 14 puntos porcentuales menos que la población general (64%-70,3% vs. 75,4%-80,7%).¹² También se documentó que los estudiantes que reportaron haber experimentado mayores niveles de acoso también reportaron menores niveles de sentido de pertenencia. Esto coincide con lo que halló el estudio de discriminación en los centros educativos de Uruguay, en el que el 57,3% de los estudiantes que se autorreconocieron como LGBTQ+ reportaron bajos niveles de involucramiento (es decir, el grado de sentido de pertenencia por parte de los estudiantes hacia su entorno escolar) en sus escuelas, lo cual es 7,5 puntos porcentuales superior al de sus pares no LGBTQ+ (MIDES, 2020).

Gráfica 6. Sentido de pertenencia a las escuelas



Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

¹² Los porcentajes tienen una función ilustrativa y reflejan el puntaje promedio de sentido de pertenencia de cada país dentro de cada conjunto de datos (los estudios realizados por cada una de las organizaciones y los datos nacionales de PISA). Debido a que solo estudiantes con 15 años responden PISA, se utilizaron únicamente los datos de los estudiantes LGBTQ+ de esas edades en la muestra. Como PISA solo incluye las identidades de hombre y mujer, se hicieron los mismos análisis únicamente para los estudiantes cisgénero de la muestra, controlando por género. Los resultados fueron similares.

4. Riesgos psicológicos

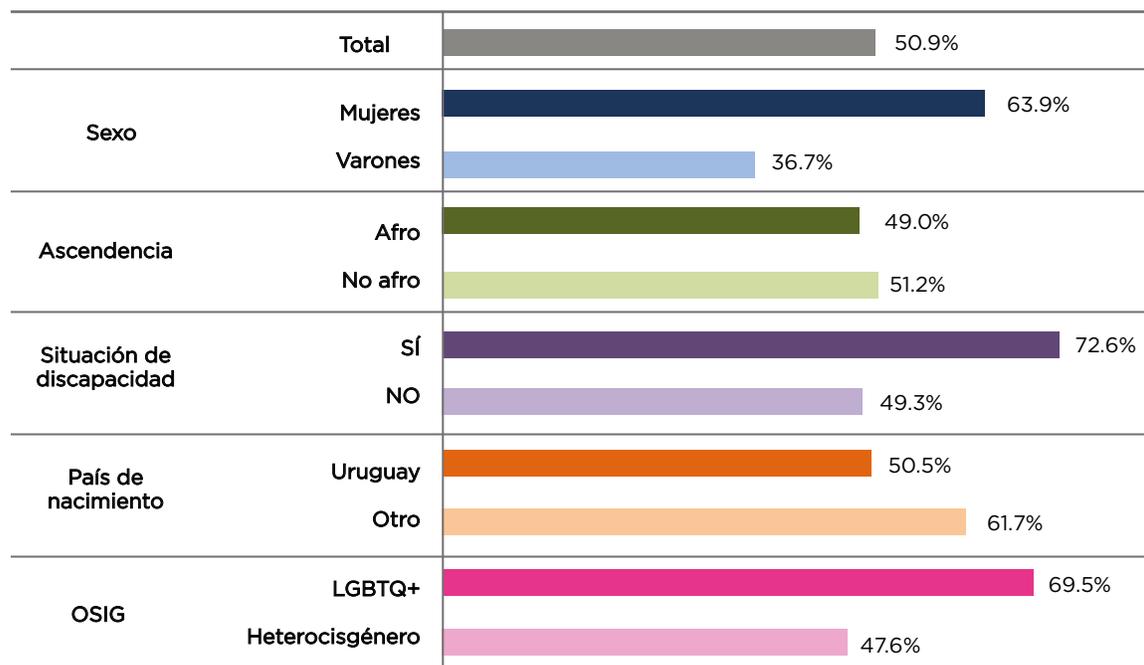
Estudios realizados en escuelas fuera de ALC sugieren que la exposición a experiencias de victimización y discriminación por motivos de identidad de género y orientación sexual están asociadas con indicadores negativos de salud mental en los adolescentes (Wentzel y Caldwell, 1997; Kosciw *et al.*, 2010; Murdock y Bolch, 2005; Kosciw *et al.*, 2013). En 2015, PISA incluyó algunas preguntas sobre el bienestar subjetivo de los estudiantes en su cuestionario, lo que permitió que estos indicadores fueran relacionados de manera directa con el desempeño académico en un gran número de sistemas educativos (OCDE, 2019). Los hallazgos de este estudio muestran una asociación entre el bienestar general y la salud mental de los estudiantes y sus resultados académicos.



En el estudio de Uruguay, se encontró que el porcentaje de estudiantes que se autorreconocieron con OSIEG diversas tuvieron un porcentaje de síntomas asociados con la depresión del 69,5%, casi 22 puntos porcentuales por encima de los resultados para los estudiantes no LGBTQ+, y fueron el grupo con el segundo mayor nivel de depresión después de los estudiantes en situación de discapacidad (BID, 2022) (Gráfica 7). En el estudio regional de GLSEN y Todo Mejora (2019) se encontró que los estudiantes LGBTQ+ que reportaron ser acosados verbalmente con mayor frecuencia por su OSIEG también reportaron niveles más altos de depresión. Los estudiantes LGBTQ+ que reportaron mayores niveles de acoso verbal por su orientación sexual también reportaron menores niveles de autoestima en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

Los jóvenes LGBTQ+ presentan niveles alarmantes de ideación suicida. Un estudio realizado en 2015 en Estados Unidos reveló que casi el 40% de los jóvenes de entre 13 y 24 años que se identifican como LGBTQ+ había considerado seriamente el suicidio en el anterior, a diferencia del 15% de los adolescentes heterosexuales. Casi un cuarto de estos estudiantes LGBTQ+ reportó haber intentado suicidarse, comparado con el 6% de adolescentes heterosexuales (Save the Children, 2018). A partir de muestras numerosas de adolescentes escolarizados también es posible concluir que, entre los adolescentes victimizados, los LGBTQ+ reportan más ideación e intentos suicidas que sus pares heterosexuales (Collier *et al.*, 2013).

Gráfica 7: Estudiantes según su tendencia a la depresión y grupos poblacionales. País Urbano.



Fuente: MIDES y ANEP (2020)



IV.

IV. Buenas prácticas

El problema de un clima escolar hostil para las personas LGBTQ+ requiere un abordaje multisectorial e interseccional que va más allá del desarrollo e implementación de intervenciones específicas o políticas anti-*bullying* (Griffin y Ouellett, 2002; Swanson y Gettinger, 2016). Sin embargo, a partir de la revisión de literatura se encontraron intervenciones que pueden contribuir a reducir la victimización y sus efectos en las personas LGBTQ+, las cuales se puede clasificar en dos grupos: 1. programas de prevención y mitigación de acoso en las escuelas y 2. políticas institucionales que reconocen la diversidad y prohíben explícitamente el acoso por motivos de OSIEG.¹³

Aunque la información disponible acerca de la implementación de este tipo de intervenciones en ALC es limitada, en los siete países participantes en la encuesta de GLSEN y Todo Mejora (2019) y en los cuatro del estudio de Cáceres y Salazar (2013) se evidencia una falta consistente de recursos de apoyo disponibles para estudiantes LGBTQ+ en centros educativos. Adicionalmente, la mayoría de los programas relacionados al acoso no se enfocan específicamente en estudiantes LGBTQ+, pero muchos sí incluyen componentes enfocados explícitamente al *bullying* LGBTfóbico. En los siguientes párrafos se describen algunas alternativas y programas.

1. Intervenciones enfocadas en estudiantes/compañeros de clase

Por lo general, estas incluyen discusiones en clase sobre cómo deben tratarse entre sí los estudiantes, fomentando el respeto y la no violencia, con un enfoque especial en los estudiantes que tienen antecedentes como autores de acoso. Estos programas incluyen entrenamientos en clase sobre cómo actuar en caso de presenciar acoso o ser víctimas de él. Muchas de estas intervenciones son complementadas con actividades en línea que brindan espacios seguros para que los estudiantes compartan sus experiencias relacionadas con el

¹³ El informe del Banco Mundial (2019) incluye mejores prácticas basadas en los principios de disponibilidad, aceptación, adaptabilidad, capacidad de respuesta con perspectiva de género y edad, seguridad, participación, accesibilidad y no discriminación y una lista actualizada de recursos adicionales para la creación de escuelas inclusivas específicamente para minorías sexuales y de género. Ver también recomendaciones de políticas de prevención en Mountian (2014) y CIDH (2020).

acoso y busquen apoyo de forma anónima (Joinson *et al.*, 2010). Estas intervenciones por lo general tienden a enfocarse o en las víctimas o en los autores del acoso, pero rara vez trabajan simultáneamente con los dos grupos (Gaffney *et al.*, 2019).

2. Intervenciones para el personal docente y administrativo en las escuelas

Muchos programas buscan entrenar a los profesores para que enseñen a sus estudiantes estrategias para lidiar con bullies y utilizan un enfoque de “no culpa” al momento de tratar con acosadores. Este enfoque, que también es conocido como Método de Apoyo Grupal, consiste en que una vez que la situación de hostigamiento que afecta a un estudiante es detectada, se lo entrevista para conocer sus sentimientos, y no sobre el hecho puntual. Luego se habilita un espacio que incluye al acosador y a un grupo pequeño de estudiantes cercanos a la víctima para conversar acerca de sus sentimientos y sus emociones. El profesor no atribuye la responsabilidad a una persona, sino que postula una responsabilidad colectiva. Todos los estudiantes son responsables del bienestar de otros. Nuevos espacios de reunión son creados para que los alumnos discutan actitudes tendientes a garantizar el bienestar de todos (Maines y Robinson, 1998).

Otros programas se enfocan en la supervisión de los espacios físicos en los que el acoso tiende a ocurrir con mayor frecuencia, como los baños o los vestuarios (Farrington y Ttofi, 2009). El personal es entrenado para la detección de esos espacios y para que se preocupe por estar físicamente presente en ellos.

Los docentes suelen estar de acuerdo en que es importante garantizar un clima escolar sano para todos los estudiantes, pero a veces no intervienen ante el acoso (Greytak y Kosciw, 2014; Meyer, 2008) o no hacen cumplir las políticas antidiscriminatorias (Goldstein *et al.*, 2007; Schneider y Dimito, 2008). La mayoría de los docentes no están preparados para abordar estas situaciones (Meyer, 2008; Meyer *et al.*, 2014; Schneider y Dimito, 2008) o porque su compromiso por la inclusión choca con sus creencias sobre la OSIEG o con las de otros miembros de la institución (Pérez *et al.*, 2012; Sawyer *et al.*, 2008; Swanson y Gettinger, 2016).

Los datos disponibles indican que en América Latina hay una asociación entre el número de docentes que los estudiantes LGBTQ+ perciben como dispuestos a apoyar sus necesidades y el ausentismo; dicho de otro modo, los estudiantes que sienten que hay más docentes que los apoyan tienden a faltar menos a la escuela (GLSEN y Todo Mejora, 2019). En las escuelas con políticas de sensibilización y capacitación para profesores, los estudiantes reportan mayores niveles de intervención por parte de los docentes cuando ocurren episodios de acoso motivado por OSIEG (Horn, 2006).

3. Intervenciones para padres y madres de familia

Varios programas antiacoso incluyen componentes dirigidos a padres y madres de familia. Estas actividades, que complementan el trabajo en el ámbito escolar, proporcionan información y herramientas para prevenir el acoso y la victimización dentro del hogar. Las familias reciben folletos sobre el acoso y sobre las actividades implementadas en la escuela y los padres son invitados a participar en reuniones informativas. Aunque no hay evidencia sobre los resultados de un mayor involucramiento de los padres en la reducción de los casos de acoso, se constató que los programas que incluyen a los padres encuentran mayor colaboración por parte de los estudiantes y facilitan el trabajo de los profesores (Varela, 2011).

4. Intervenciones universales

Las intervenciones universales son actividades dirigidas a todo el entorno educativo, no solamente a los estudiantes involucrados en casos de acoso. Estos programas, que incluyen a compañeros, profesores, padres de familia y la comunidad, buscan crear conciencia sobre el acoso en una escala más amplia. Estas intervenciones, también llamadas “integrales”, son las más comunes y las utilizan la mayoría de los programas de prevención del acoso en todo el mundo (Varela, 2011; Gaffney *et al.*, 2019).

5. Políticas que promuevan currículos incluyentes

Además de intervenir cuando sea necesario para prevenir la discriminación y hacer que las políticas institucionales se cumplan, los docentes pueden incorporar perspectivas antihomofóbicas en sus clases (Ferfolja y Robinson, 2007) y diseñar contenidos pedagógicos que familiaricen a los estudiantes con las realidades de los jóvenes LGBTQ+ (Greytak *et al.*, 2013; Hansen, 2007; Stufft y Graff, 2011). La sexualidad debe enseñarse y examinarse en el aula en su intersección con otras formas de poder y desigualdad (Ferfolja y Robinson, 2007; Szalacha, 2004). En América Latina hay evidencia de que la inclusión de contenidos LGBTQ+ se asocia a un mayor sentido de pertenencia y a un menor ausentismo por parte de los estudiantes LGBTQ+ (GLSEN y Todo Mejora, 2019).

UNESCO recomienda dar a los estudiantes acceso a información no sesgada sobre la orientación sexual y la identidad y la expresión de género, incluir el respeto a las diferencias y promover la no discriminación en las discusiones en clase en todos los niveles del sistema educativo (incluso desde la primera infancia). También, hay que asegurar que los currículos estén basados en evidencia sobre la orientación sexual y la identidad y la expresión de género, incluir representaciones e ilustraciones sobre identidades de género diversas e identificar oportunidades curriculares para hablar de estos temas sin dejar de respetar el trasfondo cultural de la región (UNESCO, 2016).

En seis de los siete países que participaron en la encuesta de GLSEN y Todo Mejora (2019), los estudiantes reportaron que habían podido acceder a alguna información

sobre temas LGBTQ+ mediante libros de texto o lecturas adicionales. Sin embargo, los porcentajes son muy bajos. Menos de un cuarto de los estudiantes tienen acceso a este tipo de contenidos. Brasil exhibió el porcentaje más bajo de estudiantes con acceso a recursos inclusivo (13,3%); Colombia, el más alto (23,1%). La encuesta también reporta que con mucha frecuencia los temas LGBTQ+ incluidos en el currículo se discuten con una connotación negativa (GLSEN y Todo Mejora, 2019).

El desarrollo de contenidos pedagógicos inclusivos requiere una aproximación crítica a las nociones tradicionales de feminidad y masculinidad, y la socialización de nuevas formas de identidad y expresión que desafían los estereotipos tradicionales. La capacitación de los maestros para este tipo de trabajo puede ayudar a disminuir las actitudes homofóbicas. Entre los predictores de acoso escolar por motivos de OSIEG en ALC se encuentran el género (entre varones hay mayor prevalencia de actitudes homofóbicas) y ciertas actitudes y conductas asociadas con los roles masculinos tradicionales (Chaux y León, 2016).

6. Políticas que prohíben explícitamente el acoso LGBTfóbico y promueven el reconocimiento de la diversidad de OSIEG en los centros educativos

Los estudiantes LGBTQ+ en escuelas que prohíben explícitamente y promueven activamente el reconocimiento de la diversidad reportan haber escuchado menos comentarios homofóbicos, experimentado menos acoso, y observado a los docentes intervenir con mayor frecuencia en situaciones de acoso, en comparación con los estudiantes de escuelas que no tienen este tipo de políticas (GLSEN y Todo Mejora, 2019). Esto coincide con lo reportado por estudiantes LGBTQ+ en otras regiones (Kosciw *et al.*, 2009).

Un estudio reciente sugiere que cuando los docentes y pares usan el nombre y el género elegido por los menores trans en la escuela, los indicadores de ajuste psicológico son mejores y hay un menor riesgo de suicidio (Russell *et al.*, 2018). Pese a que el estudio está basado en muestras pequeñas y presenta solo evidencia correlacional, sugiere que el uso del género y nombre elegido está asociado con un 29% de reducción en los pensamientos suicidas y un 56% de reducción en los intentos de suicidio.

Menos de la mitad de los estudiantes LGBTQ+ en América Latina reportó que hubiera políticas anti-*bullying* en su escuela. El país con el porcentaje más bajo de jóvenes que reportaron conocer al menos una política anti-*bullying* en su escuela fue México (30,5%), mientras que el más alto fue Colombia (55,4%). En el caso de políticas que se refieran explícitamente al *bullying* por motivos de identidad de género u orientación sexual, los porcentajes son aún más bajos: en Argentina, Brasil, México y Perú, menos del 10% de los estudiantes dijo conocer políticas de este tipo; y en Chile y Colombia, menos del 5% (GLSEN y Todo Mejora, 2019).

Las políticas de este tipo asignan responsabilidades respecto de la prevención, la detención y el manejo del acoso y constituyen una herramienta para exigir de los docentes y el personal directivo y administrativo el respaldo a los estudiantes LGBTQ+ (Russell y McGuire, 2008)¹⁴. Los datos disponibles en ALC sugieren también que la existencia de políticas inclusivas está asociada a menores frecuencias de acoso verbal y a una mayor probabilidad de que los adolescentes denuncien episodios de victimización y los docentes intervengan de forma efectiva en situaciones de acoso (GLSEN y Todo Mejora, 2019).



¹⁴ Para un ejemplo de un conjunto de políticas de este tipo, ver “Welcoming Schools” de HRC (Human Rights Campaign) Foundation. Las instituciones educativas que participan en este programa reciben una acreditación que los identifica como espacios seguros para estudiantes LGBTQ+.



V. Experiencias internacionales

Aunque la evidencia sobre las intervenciones más efectivas es limitada, las evaluaciones disponibles para varios programas permiten identificar prácticas promisorias. A continuación, se presenta una descripción breve de algunas intervenciones que han sido implementadas a nivel mundial para reducir la incidencia de acoso y la victimización por acoso en el ámbito escolar y la evidencia sobre sus impactos.

1. Olweus (Noruega)

El Programa de Prevención de Acoso Olweus (OBPP, por su sigla en inglés) es un programa noruego que se destaca como el más efectivo para reducir la incidencia de acoso escolar (Gaffney *et al.*, 2019). Propone una intervención universal y ha sido implementado en más de una docena de países de todo el mundo y en miles de escuelas en Estados Unidos. Entre los elementos centrales del programa se cuentan (Olweus y Limber 2010):

- ★ un comité de prevención del acoso compuesto por profesores, autoridades del centro educativo y referentes familiares del estudiantado;
- ★ entrenamientos intensivos de profesores y administradores;
- ★ formulación de reglas antiacoso;
- ★ realización de eventos y actividades dentro de las aulas;
- ★ supervisión por parte de los profesores de los espacios donde tiende a ocurrir el acoso;
- ★ implementación de actividades específicas para los estudiantes identificados como acosadores o víctimas.

En 2001 el Departamento de Educación e Investigación y el Departamento de Asuntos de Niñez y Familia de Noruega decidió hacer una implementación del programa a gran escala en las escuelas del país. Entre 2001 y 2008 el programa se había implementado alrededor de 500 escuelas y más de 125 profesores recibieron entrenamiento completo en la metodología del programa. Paralelo

al inicio de la implementación a gran escala en las escuelas, se puso en marcha un proceso de recolección de información mediante la aplicación de encuestas usando el *Oleweus Bullying Questionnaire* cada seis meses. Con esto se logró recoger datos de tres cohortes de estudiantes de cuarto a séptimo grado que habían sido víctimas de *bullying* en más de dos ocasiones en el mes. El estudio de Olweus y Limber (2010) encontró que después de la implementación del programa, la respuesta de los estudiantes en los mismos grados de las mismas escuelas tuvo una reducción relativa del 33%.

NoTrap! (Italia)

NoTrap! (Noncadiamointrappola!, “No caigamos en la trampa”) es un programa italiano exitoso. El programa se implementa en su mayoría a través de Internet, por medio de una comunidad virtual, y está dirigido únicamente al estudiantado. Los estudiantes se entrenan para actuar como moderadores en un foro antiacoso en línea, respondiendo preguntas y ayudando a sus pares. También se capacitan en talleres sobre acoso en la escuela y acoso en las redes sociales. Las capacitaciones buscan favorecer sentimientos de empatía hacia las víctimas de acoso, estrategias para que los testigos de acoso puedan defender a las víctimas y estrategias de intervención en casos de intimidación (Gaffney *et al.*, 2019).

Los resultados de este programa fueron estudiados por Menesini *et al.* (2012). Recogieron datos respecto de la primera y la segunda fase de implementación. En la segunda fase se hicieron ajustes metodológicos para dar más atención al rol de las víctimas y se buscó involucrar a los estudiantes que no hubieran sido bullies ni objeto de *bullying* y que pudieran tener una mayor influencia en sus compañeros. Se mejoró el entrenamiento de los profesores y se creó un grupo de Facebook para diseminar información sobre el acoso escolar. La muestra del estudio constó de 375 estudiantes de 9º a 13º grado de cuatro escuelas en la región de Toscana, con un grupo de control y un grupo experimental. Los resultados de la encuesta realizada después de la intervención de la segunda fase mostraron que en el grupo experimental hubo menor incidencia de casos de *bullying* y victimización de 0,16 y 0,31 respectivamente en comparación con los resultados de la evaluación de la fase uno del programa. Aunque la muestra de estudiantes fue pequeña, la comparación entre la fase 1 y la fase 2 arrojó mejores resultados por haberse promovido una mayor participación de los estudiantes como agentes de cambio en lugar de limitarse a trabajar con acosadores y acosados.

2. KiVa (Finlandia)

El programa finlandés KiVa se enfoca en actividades y trabajos grupales en las aulas para enseñar qué hacer a los estudiantes ante situaciones de acoso. El programa trabaja principalmente con estudiantes que presencian situaciones de acoso e incluye un juego virtual para estudiantes de primaria y un foro virtual para estudiantes de secundaria. Incluye políticas antiacoso como capacitación a profesores, supervisión de espacios físicos, provisión de información a las familias, entre otras.

Kärnä *et al.* (2011) hicieron una evaluación del programa que involucró a 888 escuelas y cerca de 150.000 estudiantes. Los hallazgos de la evaluación fueron positivos. La evaluación antes y después de la intervención mostró entre los grados 1º y 9º una reducción promedio del 1,5% en la tasa de *bullying* y del 2,5% en la tasa de victimización. El estudio también halló que al comparar el grupo control, es decir que no hizo parte del programa, y grupo experimental, es decir que sí hizo parte del programa, se encontró que las probabilidades de victimización se redujeron en un 15% y las de *bullying* en un 14% luego de la intervención del programa KiVa. Los resultados fueron diferentes entre cada grado. Fueron más pronunciados entre primer y sexto grado, y menos entre séptimo y noveno. Debe tenerse en cuenta que el estudio se basó en el autorreporte por parte de los estudiantes, lo cual puede constituir una limitación en el análisis de los resultados.

3. “Yo quiero, yo puedo... Prevenir la violencia” (México)

“Yo quiero, yo puedo... Prevenir la violencia” es un programa de capacitaciones para la transferencia de conocimiento e información frente al acoso y la violencia en las escuelas. Fue evaluado por Romero *et al.* (2010) usando dos modalidades diferentes. La primera estuvo enfocada en los educadores; la segunda, en los estudiantes. Se llevaron a cabo evaluaciones antes y después de la intervención. En la primera modalidad de evaluación participaron 178 docentes en la capacitación, que estuvo enfocada en fortalecer sus habilidades cognitivas, sociales, y emocionales con una metodología participativa y vivencial, con el fin de que adquirieran mayores herramientas para prevenir y reducir los comportamientos agresivos en los niños. Su conocimiento se replicó a través de talleres con estudiantes y padres de familia. En la segunda modalidad de evaluación participaron 1770 estudiantes en un grupo de control y otro experimental. Los últimos fueron quienes participaron en los talleres de réplica hechos por los profesores de la modalidad uno. La evaluación de la modalidad uno sugirió que, al responder preguntas sobre violencia y habilidades psicosociales, en promedio se mejoraron los conocimientos de los educadores entre 5 y 23 puntos porcentuales en Ciudad Juárez y Ciudad de México. En la evaluación de la modalidad dos se encontró que el grupo experimental logró una mayor calificación en comparación con el grupo de control en cuanto a su conocimiento sobre la violencia emocional y la violencia de género de género, sus nociones sobre la discriminación y el rechazo como formas de violencia, su discernimiento de las obligaciones y los derechos de niños y adolescentes, y sus habilidades psicosociales. La evaluación sugiere que la metodología de este programa logra transferir conocimientos y habilidades necesarias para combatir el *bullying* en las escuelas. Particularmente, a los profesores les brindó mejores herramientas para identificar los casos de hostigamiento. Una de las limitaciones de la evaluación fue que no evaluó el impacto del programa a largo plazo, para lo cual sería necesario hacer evaluaciones posteriores.



VI. Programas enfocados en la reducción del acoso LGBTfóbico

Existen pocos programas enfocados a poblaciones de estudiantes específicas tales como a estudiantes LGBTQ+. Un ejemplo es el Safe Space Kit (Herramientas para un espacio seguro) de GLSEN, que se enfoca en que los estudiantes LGBTQ+ se sientan seguros en las aulas. Otro ejemplo es el Programa de Herramientas en Línea del Pacer Center (Estados Unidos), dirigido a padres y niños, que busca prevenir el acoso a personas con discapacidad. Sin embargo, no existen todavía evaluaciones de impacto de estos programas. A continuación comentamos algunos para los que sí las hay.

1. Respect for All (Estados Unidos)

El programa Respeto para Todos es parte de una iniciativa de GLSEN en Nueva York para el entrenamiento y la sensibilización de profesores y administradores con el fin de prevenir la violencia hacia los estudiantes LGBTQ+ e intervenir en casos de acoso por parte de estudiantes o del propio personal docente. Los entrenamientos duran dos días e incorporan discusiones grupales, videos y puestas en escena. El programa también proporciona materiales para que los profesores incluyan el tema del acoso por OSIEG dentro de su currículo.

La evaluación del programa llevada a cabo por Greytak y Kosciw (2010) incluyó un análisis de autorreportes y grupos focales con profesores. Participaron 813 profesores que respondieron encuestas antes y después (seis semanas y seis meses posteriores) de recibir el entrenamiento. El análisis de los resultados sugiere que el programa fue exitoso a la hora de desarrollar habilidades entre los profesores para abordar situaciones de violencia tales como insultos, intimidación y acoso. Los profesores reportaron haber aprendido a ser más solidarios con estudiantes LGBTQ+ y afirmaron que la capacitación les ayudó a tomar conciencia sobre sus sesgos frente a las OSIEG no normativas. Aunque el estudio no incluyó una evaluación en la tasa de *bullying* o de victimización de estudiantes LGBTQ+, algunos de los educadores que participaron indicaron que luego de los entrenamientos percibieron un menor uso de lenguaje LGBTfóbico por parte de los estudiantes. Otros expresaron que era necesario implementar Respeto para Todos no solo entre los profesores, sino también entre el personal administrativo.

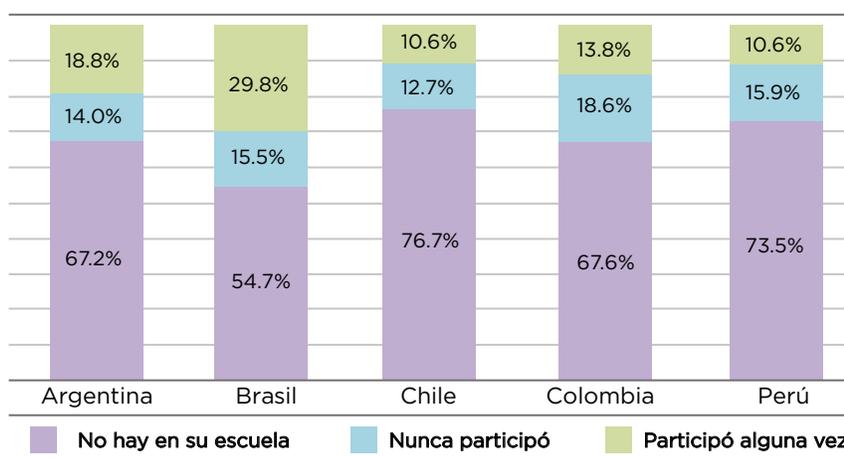
2. Gay-Straight Alliances

Las Alianzas Gay-Heterosexuales (GSA, por su sigla en inglés) son clubes estudiantiles en escuelas secundarias que buscan mejorar el clima escolar para los jóvenes LGBTQ+ y educar a la comunidad docente sobre temas relacionados con OSIEG (GLSEN, 2007). Las GSA son implementadas de forma optativa por solicitud del cuerpo estudiantil o del profesorado de cada escuela. Las GSA es uno de los programas más populares y utilizados en Estados Unidos para atacar el acoso LGBTQfóbico; y GLSEN es la entidad predominante para su implementación (aunque no la única). Según una evaluación realizada por GLSEN (2007), las GSA pueden hacer que estudiantes LGBTQ+ se sientan más seguros en las escuelas al impedir el uso de lenguaje prejuicioso, insultante o de acoso.

En escuelas con GSA, el 57% de los estudiantes reportó haber escuchado insultos homofóbicos en comparación con 75% de estudiantes LGBTQ+ en escuelas sin alianzas. También, se encontró que los estudiantes LGBTQ+ en escuelas con GSA son menos propensos a faltar a clase. Estudios externos a GLSEN también demuestran que la existencia de estas alianzas contribuye a que los estudiantes LGBTQ+ perciban que su ambiente escolar es más seguro (Kosciw *et al.*, 2009; Lee, 2001; Szalacha, 2004), reporten menos comentarios homofóbicos, menos acoso, menos sentimientos de inseguridad y mayor sentido de pertenencia (Toomey *et al.*, 2011; Heck *et al.*, 2011; Marx y Kettrey, 2016). También se han documentado diferencias significativas en las actitudes de los maestros hacia los estudiantes LGBTQ+ entre escuelas con y sin GSA (Swanson y Gettinger, 2016).

Las GSA han sido implementadas en varias escuelas de América Latina, aunque los datos de la encuesta de GLSEN sugieren que solo de forma limitada, y que son pocos los estudiantes LGBTQ+ que participan en ellas (Gráfica 8).

Gráfica 8. Pertenencia a un grupo o programa de jóvenes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas

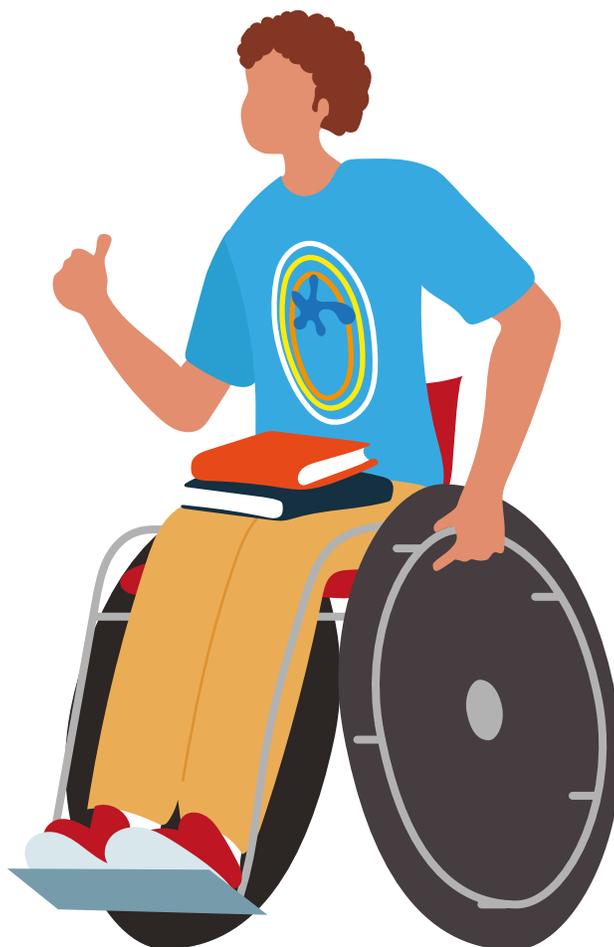


Fuente: GLSEN y Todo Mejora (2019)

3. No Name-Calling Week (Estados Unidos)

La Semana sin Insultos es una iniciativa promovida por GLSEN y organizada por maestros de primaria y secundaria con el fin de dedicar una semana al año a educar sobre el acoso y a reconocer la importancia de la amabilidad entre pares. El programa se centra en eliminar estereotipos y evitar el uso de palabras insultantes entre estudiantes. Uno de los componentes principales del programa es el entrenamiento de los profesores respecto de la inclusión de estos temas en su currículo, para que sean tratados durante la Semana sin Insultos.

En la evaluación realizada por GLSEN (Kosciw *et al.*, 2005) se encontró que después de la Semana sin Insultos un tercio de los estudiantes reportó que el acoso y los insultos habían disminuido en la escuela. Después de un año de la implementación del programa, GLSEN encontró que, aunque el acoso continuaba, era menor. La diferencia en el porcentaje de estudiantes que reportó haber presenciado casos de acoso antes y después de la Semana sin Insultos es de 10 puntos porcentuales (94% y 84%). El 44% de los estudiantes víctimas de acoso reportaron ser acosados “mucho menos” después de la Semana sin Insultos. El porcentaje de estudiantes que admitieron ser acosadores también disminuyó del 63% antes de la Semana sin Insultos al 52% un año después de su implementación.





VII.

VII. Recomendaciones

1. Para ministerios y otras entidades a cargo de la política educativa:

- a. Diseñar e implementar planes nacionales de prevención y manejo de la violencia y el acoso escolar. En caso de existir dichos planes, asegurarse de que la orientación sexual y la identidad de género están incluidas como categorías protegidas explícitamente.
- b. Desarrollar, socializar y monitorear el cumplimiento de protocolos de identificación, prevención y eliminación de violencia escolar que incluyan lineamientos y protecciones específicas para estudiantes LGBTQ+.
- c. Reconocer, proteger y afirmar la identidad autopercebida de los estudiantes en el sistema educativo. Esto incluye exigir que los colegios utilicen el nombre y el género con el cual se identifican, independientemente de lo consignado en los documentos oficiales de identificación,¹⁵ que se les permita usar el uniforme que prefieran de acuerdo con su género autopercebido y que puedan acceder a los espacios y las actividades correspondientes.
- d. Incentivar a las facultades y a los institutos de formación de maestros a que incluyan en sus currículos información científica, veraz y libre de prejuicios sobre diversidad sexual y de género y que los capaciten en la prevención y el manejo del acoso y la violencia escolar, en particular del *bullying* LGBTfóbico.
- e. Financiar y colaborar con instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil para llevar adelante encuestas y estudios que produzcan datos representativos, comparables y longitudinales sobre la cantidad, las experiencias, los tipos de victimización y los retos específicos de los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en el sistema educativo.
- f. Brindar apoyo financiero y facilitar el relevamiento de datos a través de las entidades nacionales para el estudio de iniciativas prometedoras y de buenas prácticas para la reducción y la prevención de la violencia LGBTfóbica en las escuelas.

¹⁵ Esto de particular importancia pues –como lo demuestra un reciente estudio de Russell et al. (2018)– el uso del nombre y género elegido se ha identificado como uno de los factores más importantes para mejorar la salud mental de los jóvenes trans o género no conformes.

- g. Tomar las medidas necesarias para la protección y el uso adecuado de los datos recabados dado el carácter altamente sensible de la información sobre diversidad sexual y de género. Seguir las buenas prácticas al respecto que recomienda Experto Independiente sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (ONU, 2019).
- h. Revisar, adaptar e implementar, de manera gradual y con apoyo de agencias de cooperación internacional y organizaciones de la sociedad civil, los elementos para un sistema educativo inclusivo propuestos en el Apéndice 3º del reporte del Banco Mundial (2019).
- i. Avanzar en estrategias para la integración de la historia y los desafíos de los movimientos sociales y demás aportes de las personas LGBTQ+ a la sociedad, la cultura y el conocimiento, de manera transversal e interdisciplinaria, en los materiales y recursos pedagógicos y en los planes de estudio.
- j. Promover y dar apoyo institucional y recursos para el desarrollo de iniciativas escolares y extracurriculares que contribuyan a crear espacios seguros para los estudiantes LGBTQ+ y sus aliados y a derribar prejuicios sobre la diversidad sexual y de género.

2. Para instituciones educativas:

- a. Capacitar de manera sostenida y constante al equipo directivo, el profesorado y el personal administrativo y de apoyo psicosocial en temas de diversidad sexual y de género, así como en la prevención y el manejo del acoso escolar en general y del *bullying* LGTBfóbico en particular.
- b. Generar espacios de diálogo e interacción con los padres frente a los riesgos del *bullying* LGTBfóbico y estrategias de prevención y mitigación de la victimización.
- c. Diseñar, socializar, implementar y monitorear planes de prevención y manejo de violencia y acoso escolar que incluyan la orientación sexual y la identidad de género como categorías protegidas, designen responsables específicos dentro de la institución para su cumplimiento y monitoreo y establezcan sanciones claras para los infractores.
- d. Diseñar, socializar, implementar y monitorear protocolos y rutas de atención para la denuncia de violencia y acoso escolar que incluyan la orientación sexual y la identidad de género como categorías protegidas y garanticen la confidencialidad de los mecanismos y la seguridad de los estudiantes que hacen uso de ellos.

- e. Reconocer, proteger y afirmar la identidad autopercebida de los estudiantes. Utilizar el nombre y el género con el cual se identifican, independientemente de lo consignado en los documentos oficiales de identificación, permitirles usar el uniforme que prefieran de acuerdo con su género autopercebido y garantizar su acceso a los espacios y las actividades correspondientes.

3. Para el BID y otras instituciones de desarrollo:

- a. Continuar apoyando el fortalecimiento, a través del financiamiento y la capacitación técnica, de los ministerios de educación y de las entidades encargadas de la política educativa para el diseño de currículos inclusivos.
- b. Promover y apoyar el desarrollo de proyectos que capaciten a docentes en el diseño de planes de estudios basados en evidencia y con miras a la eliminación del acoso y la discriminación.
- c. Apoyar a los ministerios de educación y otras entidades para que desarrollen estrategias junto con instituciones públicas y organizaciones locales, nacionales y regionales para crear escuelas libres de homofobia, y trabajen en identificar, detener y prevenir la violencia y el acoso escolar en general y el *bullying* LGBTfóbico. Se debe priorizar a los países y las áreas en que existe menos información sobre el tema, y donde la ausencia de protección legal puede agravar aún más la situación de los estudiantes LGBTQ+.
- d. Promover instancias de cooperación académica y técnica que contribuyan a la sistematización de instrumentos y metodologías para que los datos recabados sean comparables, representativos y longitudinales.
- e. Asegurarse, en la medida de lo posible, de que los estudios, programas y proyectos financiados o apoyados por el BID en temas educativos (sobre todo respecto de la creación de escuelas seguras y de la violencia y el acoso escolar) incluyan protecciones explícitas para los estudiantes LGBTQ+. Cerciorarse de que no promuevan ni toleren discriminación alguna a través de provisiones implícitas o explícitas, de vacíos en la política pública nacional, regional o local, o de reglamentos internos de los planteles.
- f. Acompañar a los Estados que reciben apoyo técnico y financiero del BID en la adopción, la implementación, el monitoreo y la socialización de resultados de informes, estudios y evaluaciones que den cuenta de la importancia de generar espacios educativos seguros e inclusivos para los menores LGBTQ+.

4. Para investigadores:¹⁶

- a. En la medida de lo posible, Trabajar con los Estados y con organizaciones especializadas de la sociedad civil para realizar encuestas y estudios que generen datos representativos, comparables y longitudinales.
- b. Prestar especial atención, al diseñar instrumentos y adoptar metodologías de investigación, a la forma en que las comunidades, las poblaciones, los grupos y los individuos se perciben y nombran a sí mismos (empezando por determinar si se identifican o no con el acrónimo LGBTQ+), para determinar la terminología más apropiada en cada caso.
- c. Colaborar con instituciones locales, nacionales y regionales para identificar oportunidades de inclusión, en instrumentos existentes de recolección de datos, de preguntas que arrojen información sobre actitudes respecto a la diversidad sexual y de género y la prevalencia y los tipos de violencia y de acoso escolar por homofobia.
- d. Asegurarse de que todos los instrumentos de medición preserven la anonimidad de los encuestados y de que los datos serán protegidos (ONU, 2019; Williams Institute, 2020). La información sobre orientación sexual e identidad de género de niños, niñas y adolescentes es extremadamente sensible y los puede poner en situaciones de riesgo y de mayor vulneración de derechos.
- e. Tener en cuenta las diferencias entre comportamiento, identidad y atracción sexual a la hora de medir la orientación sexual. Utilizar instrumentos que den cuenta de estas distintas variables para obtener resultados más confiables.
- f. Incluir preguntas respecto a la expresión de género (no solo orientación sexual e identidad de género) en los instrumentos de medición para separar identidad de percepción, y tener así un panorama más matizado y complejo de cómo la homofobia y la heteronormatividad impactan también en niños, niñas y adolescentes heterosexuales y cisgénero que tienen expresiones de género consideradas propias del género contrario (“niños afeminados” y “niñas masculinas”).
- g. Homogenizar, en la medida de lo posible, los instrumentos de investigación para producir datos comparables entre localidades y países.

¹⁶ La información es indispensable para la formulación, la implementación y el monitoreo de políticas públicas y programas de identificación, prevención y detención de la violencia y el acoso escolar que incluyan explícitamente protecciones para los estudiantes LGBTQ+, así como para la asignación efectiva de recursos. Sin embargo, como se ha demostrado a lo largo de este documento, recolectar datos robustos, confiables, comparables y longitudinales sobre la población LGBTQ+ en general, y sobre la situación de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en el sistema escolar de la región, presenta retos considerables. Para un recuento minucioso de los retos y las mejores prácticas al respecto ver Williams Institute y PNUD (2014) y Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

- h. Identificar los riesgos específicos y los tipos de victimización más comunes para distintos grupos poblacionales: niños y niñas intersexuales, trans, lesbianas, con expresiones de género no normativas, etcétera.
- i. Adoptar instrumentos y metodologías que tengan un enfoque interseccional. Es decir, que permitan identificar y comprender cómo la orientación sexual y la identidad y expresión de género se vinculan con otros factores como la raza, la pertenencia étnica, la clase social, la religión, el estado migratorio y la discapacidad, entre otros, para dar lugar a formas específicas de vulneración, discriminación y violencia (Banco Mundial, 2019).
- j. Utilizar, en lo posible, metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) que den espacio para escuchar las voces de los niños, niñas y adolescentes sufren acoso por homofobia o lo perpetran. Esta información permite dar cuenta de la especificidad local, nacional y regional de la victimización y brinda información valiosa y necesaria sobre cómo los jóvenes entienden las identidades no heteronormativas y enfrentan la violencia que se deriva de los prejuicios en su contra.
- k. Comparar, cuando los datos así lo permitan, los hallazgos de los estudios centrados en el autorreporte de niños, niñas y adolescentes sobre violencia y acoso escolar por homofobia con encuestas hechas al profesorado y directivas al respecto, de manera similar a como se hace con la literatura sobre *bullying* escolar (Arseneault *et al.*, 2010).

Conclusiones

En este documento se discutieron las brechas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en el sector educativo y se presentaron datos que dan cuenta de la persistencia del acoso y discriminación hacia esta población, del impacto negativo en su salud emocional y física y del efecto que puede tener en su situación socioeconómica en el largo plazo.

El acoso escolar y la victimización de las personas LGBTQ+ son un problema que requiere mayor atención. En este documento se describieron alternativas que pueden contribuir a generar un ambiente escolar diverso e inclusivo y se destacaron programas que han tenido resultados positivos para contrarrestar el *bullying* homofóbico. Sin embargo, la inclusión plena de los niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en el sistema educativo en Latinoamérica y el Caribe requiere, ante todo, un cambio cultural que disminuya los prejuicios contra las personas LGBTQ+.

Urge desarrollar acciones en diferentes niveles (en el hogar, en las escuelas, universidades y políticas nacionales) que permitan remover las múltiples barreras y eliminar la discriminación hacia las personas con OSIEG diversas, y que les brinden alternativas y acompañamiento a las víctimas.

Referencias

- ADIL, Youth Coallition, y COJESS (2012). 1ra. Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico. <https://adilmexico.com/encuestas/sitios-amigables/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). Por una ciudad de derechos. Lineamientos generales de la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas -LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/lineamientos_ppgdigbt_2008.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014). Diagnóstico de situación de niños y niñas adolescentes con orientaciones sexuales o identidades de género no normativas. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico-ninos_ninas.pdf
- APA (American Psychological Association) (2012). Guidelines for psychological practice with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*. 67(1). 10-42. <https://doi.org/10.1037/a0024659>
- APA (American Psychological Association) (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*. 70(9). 832-864. <https://doi.org/10.1037/a0039906>
- Arseneault, L., Bowes, L., y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychological Medicine*. 40(5). 717-729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Badgett, M. V. L. (2020). *The Economic Case for LGBT Equality*. Beacon Press.
- Banco Mundial (2019). Equity and inclusion in education in World Bank projects: Persons with disabilities, indigenous peoples, and sexual and gender minorities (en inglés). <http://documents.worldbank.org/curated/en/590781562905434693/Equity-and-Inclusion-in-Education-in-World-Bank-Projects-Persons-with-Disabilities-Indigenous-Peoples-and-Sexual-and-Gender-Minorities>
- Bastos, F. I. et al. (2008). Comportamento sexual e percepções sobre HIV/Aids no Brasil. *Revista de Saúde Pública*. 42 (supl. 1). 1-2. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1872/1/nacionais%202008.24.pdf>
- Berkins, L. y Fernández, J. (coords.) (2005). *La gesta del nombre propio: informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

- BID (2022).** Acoso y discriminación de estudiantes diversos: experiencias en la educación media en Uruguay. En *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/es/acoso-y-discriminacion-de-estudiantes-diversos-experiencias-en-la-educacion-media-en-uruguay>
- Birkett, M., Espelage, D. L., y Koenig, B. (2009).** LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*. 38(7). 989-1000. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Bontempo, D. E., y D'Augelli, A. R. (2002).** Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*. 30(5). 364-374. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00415-3](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00415-3)
- Bronfenbrenner, U. (1989).** The developing ecology of human development: paradigm lost or paradigm regained. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.
- Butler, A. H. et al. (2003).** Gay and lesbian youth experiences of homophobia in South African secondary education. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*. 1(2). 3-28. https://doi.org/10.1300/j367v01n02_02
- Cáceres, C. F. et al. (2011).** Estudio a través de internet sobre “bullying” y sus manifestaciones homofóbicas en escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes varones entre 18 y 24 años. Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo. <http://web.archive.org/web/20200212004023/http://www.iessdeh.org/usuario/ftp/Informe%20Final%20Bullying.pdf>
- Cáceres, C. F. et al. (2013).** “Era como ir todos los días al matadero...” El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas en Chile, Guatemala y Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229323>
- Canavera, M., Martínez, J., Cuellar, L., Eloundou, J., y Wright C. (2018).** *Infinite Worlds of Possibilities: Understanding, Supporting and Financing Programs for LGBTI Children and Youth Around the World*. Unpublished report commissioned by the Global Philanthropy Project and the Elevate Children Funders Group. Copy on file with autor.
- Cantor, E. (2006).** *Los rostros de la homofobia en Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.

- Caribbean HIV y AIDS Alliance (2010). Assessing the feasibility and acceptability of implementing the “Mpowerment Project.” https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnaea889.pdf
- Cass, V. (1996). Sexual orientation identity formation. En: Cabaj, R. P. y Stein, T. S. (eds.). *Textbook of Homosexuality and Mental Health*. 227–251. American Psychiatric Association. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97801-014>
- 100% Diversidad y Derechos, Todo Mejora, y GLSEN (2016). Encuesta de clima escolar en Argentina dirigida a jóvenes LGBT. <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-encuesta-bullying.pdf>
- CDC (Center for Disease Control and Prevention) (2017). Health risks among sexual minority youth. <https://www.cdc.gov/healthyyouth/disparities/smy.htm>
- Chamberland, L., Richard, G., y Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et Éducatons*. 8. 99–114. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567>
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá. Universidad de los Andes. https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID2926155_code2544019.pdf?abstractid=2926155&mirid=1
- Chaux, E., y León, M. (2016). Homophobic attitudes and associated factors among adolescents. *Journal of Homosexuality*. 63(9). 1253–1276. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1151697>
- Coleman, E. (1981–1982). Developmental stages of the coming out process. *Journal of Homosexuality*. 7(2–3). 31–43. https://doi.org/10.1300/J082v07n02_06
- Coleman, E. (1988). *Assessment of sexual orientation*. En: Coleman, C. (ed.). *Integrated Identity for Gay Men and Lesbians*. Harrington Park.
- Collier, K. L. et al. (2013). Sexual orientation and gender identity/expression related peer victimization in adolescence: A systematic review of associated psychosocial and health outcomes. *Journal of Sex Research*. 50. 299–317. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23480074/>
- CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) (2015). Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

- CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) (2020). Informe sobre personas trans y de género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>
- Conexión Fondo de Emancipación (2011). Situación de las poblaciones TLGB en Bolivia: Encuesta Nacional 2010. https://www.falgbt.org/wp-content/uploads/2016/01/ENCVDD_TLGB_Bolivia.pdf
- Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2019). 41º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos (24 de junio–12 de julio de 2019). <https://www.ohchr.org/es/hr-bodies/hrc/regular-sessions/session41/regular-session>
- Corrales, J. (2019). The expansion of LGBT rights in Latin America and the backlash. *Oxford Handbook of Global LGBT and Sexual Diversity Politics*. 184–200. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190673741.013.14>
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) y Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Encuesta de Comportamientos y Actitudes sobre Sexualidad en Niños, Niñas y Adolescentes Escolarizados. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/encuesta-de-actitudes-y-comportamientos-sobre-sexualidad>
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (2016). Encuesta de Comportamientos y Actitudes Sobre Sexualidad en Niños, Niñas y Adolescentes Escolarizados. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/encuesta-de-actitudes-y-comportamientos-sobre-sexualidad>
- D'Augelli, A. R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 7(3). 433–456. <https://doi.org/10.1177/1359104502007003039>
- Barrio, C. de et al. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Journal for the Study of Education and Development*. 26(1). 9–24. <https://doi.org/10.1174/02103700360536400>
- Dubel, I., y Hielkema, A. (2010). Urgency required: Gay and lesbian rights are human Rights. Humanist Institute for Cooperation with Developing Countries (HIVOS). <https://bibalex.org/baifa/en/resources/document/343950>
- Eljach, S. (2011) Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo. Plan Internacional y UNICEF. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf

- Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*. 5(1). <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Ferfolja, T., y Robinson, K. H. (2007). Why anti-homophobia education in teacher education? *Teaching Education*. 15(1). 9-25. <https://doi.org/10.1080/1047621042000179961>
- Fisher, C., Wallace, S. y Fenton, R. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 29(6). 679-695, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026455906512>
- Floyd, F. J., y Stein, T. S. (2002). Sexual orientation identity formation among gay, lesbian and bisexual youths. *Journal of Research on Adolescence*. 12(2). 167-191. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00030>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*. 1(1). 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- GLSEN (2007). Gay-straight alliances: creating safer schools for LGBT students and their allies. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-04/Gay-Straight%20Alliances_0.pdf
- GLSEN (2014). The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-03/GLSEN-2013-National-School-Climate-Survey-Full-Report.pdf>
- GLSEN y Todo Mejora (2019). Una crisis global en el clima escolar: perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-Spanish-2019.pdf>
- Goldstein, T., Collins, A., y Halder, M. (2007). Anti-homophobia education in public schooling: a Canadian case study of policy implementation. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*. 19(3-4). 47-66. <https://doi.org/10.1080/10538720802161540>
- Grant, J. et al. (2011). Injustice at every turn: a report of the national transgender discrimination survey. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force. https://transequality.org/sites/default/files/docs/resources/NTDS_Report.pdf

- Greytak, E. A., y Kosciw, J. G. (2010). Year One Evaluation of the New York City Department of Education Respect for All Training Program. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512335.pdf>
- Greytak, E. A., y Kosciw, J. G. (2014). Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. *Teaching Education*. 25(4). 410-426. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.920000>
- Griffin, P., y Ouellett, M. L. (2002). Going beyond gay-straight alliances to make schools safe for lesbian, gay, bisexual, and transgender students. *The Policy Journal of the Institute for Gay and Lesbian Strategic Studies*. 6(1). 1-8. http://schools-out.org.uk/research/docs/Angles_61.pdf
- Grossman, A. *et al.* (2005). Leisure and recreational "girl-boy" activities. *Leisure/Loisir*. 29(1). 5-26, <https://doi.org/10.1080/14927713.2005.9651321>
- Gualdi, M. *et al.* (2008). Bullismo nelle scuole: manuale insegnanti. <http://www.arcigay.it/wp-content/uploads/2008-Schoolmate-Manuale-per-insegnanti1.pdf>
- Hansen, A. L. (2007). School-based support for GLBT students. *Psychology in the Schools*. 44(8). 839-848. <https://doi.org/10.1002/pits.20269>
- Heck, N. C., Flentje, A., y Cochran, B. N. (2011). Offsetting risks: High school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *School Psychology Quarterly*. 26(2). 161-174. <https://doi.org/10.1037/a0023226>
- Herdt, G., y McClintock, M. (2000). The magical age of 10. *Archives of Sexual Behavior*. 29(6). 587-606. <https://doi.org/10.1023/A:1002006521067>
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*. 9(1). 19-22. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00051>
- Hershberger, S. L., y D'Augelli, A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology*. 31(1). 65-74. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.1.65>
- Hidaka, Y., y Operario, D. (2006). Attempted suicide, psychological health and exposure to harassment among Japanese homosexual, bisexual or other men questioning their sexual orientation recruited via the internet. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 60(11). 962-967. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.045336>

- Horn, S. S. (2006). Heterosexual adolescents' and young adults' beliefs and attitudes about homosexuality and gay and lesbian peers. *Cognitive Development*. 21(4). 420-440. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.06.007>
- ILGA (2015). Glossary. International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. <https://ilga-europe.org/report/annual-review-2015/>
- International LGBTQI Youth y Student Organization IGLYO (2018). LGBTQI Inclusive Education Index. <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/01/LGBTQI-Inclusive-Education-Index-Preview.pdf>
- Joinson, A. *et al.* (2010). Privacy, trust, and self-disclosure online. *Human-Computer Interaction*. 25(1). 1-24. <https://doi.org/10.1080/07370020903586662>
- Kärnä, A. *et al.* (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 79(6). 796-805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Katz-Wise, S. L., y Hyde, J. S. (2012). Victimization experiences of lesbian, gay, and bisexual individuals: A meta-analysis. *Journal of Sex Research*. 49. 142-167. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.637247>
- Katz-Wise, S. L. (2015). Sexual fluidity in young adult women and men: Associations with sexual orientation and sexual identity development. *Psychology and Sexuality*. 6(2). 189-208. <https://doi.org/10.1080/19419899.2013.876445>
- Kolbert, J. B. *et al.* (2015). Teachers' Perceptions of Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ) Students in a Southwestern Pennsylvania Sample. *Behavioral Sciences*. 5(2). 247-263. <https://doi.org/10.3390/bs5020247>
- Kosciw, J. G. *et al.* (2005). No Name Calling Week Project. Year One Evaluation. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484889.pdf>
- Kosciw, J. G. *et al.* (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*. 38(7). 976-988. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9412-1>
- Kosciw, J. *et al.* (2010). The 2009 National School Climate Survey. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512338.pdf>
- Kosciw, J. *et al.* (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2012.732546>

- Levtov, R., y Telson, L. (2021). Man-box: Men and masculinity in Jamaica. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0003075>
- Lee, C. (2001). The impact of belonging to a high school Gay/Straight Alliance. *The High School Journal*. 85(3). <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0005>
- Maines, B., y Robinson, G. (1998). The no blame approach to bullying. En: D. Shorrock-Taylor (ed.). *Directions in Educational Psychology* (281-295). Whurr. <https://psycnet.apa.org/record/1998-06102-015>
- Martin, C. L., et al. (2017). A dual identity approach for conceptualizing and measuring children's gender identity. *Child Development*. 88(1). 167-182. <https://doi.org/10.1111/cdev.12568>
- Martínez, J. (2014). ¿Cis qué? Sentiido. <https://sentiido.com/cis-que/>
- Martínez, J., y Vidal-Ortiz, S. (2018). Travar el saber. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.1111/blar.13239>
- Martos, A. J., Nezhad, S., y Meyer, I. H. (2015). Variations in sexual identity milestones among lesbians, gay men, and bisexuals. *Sexuality Research and Social Policy*. 12(1). 24-33. <https://doi.org/10.1007/s13178-014-0167-4>
- Martxueta, A. y Murgiondo, J. (2015). Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 25. 121. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Marx, R. A., y Kettrey, H. H. (2016). Gay-Straight Alliances are Associated with Lower Levels of School-Based Victimization of LGBTQ+ Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1269-1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7>
- Menesini, E., Nocentini, A., y Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*. 6(2). 314-320. <https://www.ijcv.org/index.php/ijcv/article/view/2922>
- Meyer, D. (2010). Evaluating the severity of hate-motivated violence: Intersectional differences among LGBT hate crime victims. *Sociology*. 44(5). 980-995. <https://doi.org/10.1177/0038038510375737>
- Meyer, E. J., Taylor, C., y Peter, T. (2014). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education. *Sex Education*. 15(3). 221-234. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>

- Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (2005). Hablando de derechos. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1813/DESC%2BA%20-%2028%20-%20DESC%20y%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (2016). TRANSFORMA 2016. Visibilizando realidades. Avances a partir del primer censo de personas trans. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/visibilizando-realidades-avances-partir-del-primer-censo-personas-trans>
- Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (2020). Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/convivencia-discriminacion-centros-educacion-media-uruguay>
- Ministerio de Salud de Perú (2010). Encuesta Global de Salud Escolar. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/informes-publicaciones/321891-encuesta-global-de-salud-escolar-resultados-peru-2010>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2015). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/ENDS-libro-resumen-ejecutivo-2016.pdf>
- Incerti, M. I. (2018). La revolución de las mariposas. *Punto Género*. 8. 118-121. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48402>
- Mockus, A., y Corzo, J. (2003). Cumplir para convivir: factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos. Universidad Nacional de Colombia.
- Mooij, T. (2015). Relevance of student and contextual school variables in explaining a student's severity of violence experienced. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(8), 926-940. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1005864>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Mountian, I. (2014). A critical analysis of public policies on education and LGBT rights in Brazil. *IDS Evidence Report*. 61. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/3614>
- MOVILH (2012). Encuesta sobre educación sexual y discriminación. <http://www.movilh.cl/documentacion/Encuesta-sobre-educacion-sexual-y-discriminacion.pdf>

- Murdock, T. B., y Bolch, M. B. (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth. *Psychology in the Schools*. 42(2). 159-172. <https://doi.org/10.1002/pits.20054>
- Murillo, J., y Román, M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. CEPAL. 104. 37-54. <http://hdl.handle.net/11362/11458>
- OCDE (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En: Jimerson, S. R. *et al.* (eds.). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. 377-401. Routledge/Taylor and Francis. https://www.researchgate.net/publication/285822219_The_Olweus_Bullying_Prevention_Program_Implementation_and_evaluation_over_two_decades
- ONU (2011). Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. Comité de los Derechos del Niño. <https://digitallibrary.un.org/record/711722?ln=es>
- ONU (2019). Recopilación y gestión de datos como medio para fomentar la sensibilización acerca de la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. https://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?si=A/HRC/41/45
- Pérez, E. R., Schanding, G. T., y Dao, T. K. (2012). Educators' perceptions in addressing bullying of LGBTQ/gender nonconforming youth. *Journal of School Violence*. 12(1). 64-79. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.731663>
- Plan International (2015). Strengthening support to LGBTIQ adolescents. Policy report. https://plan-international.org/uploads/2022/01/lgbt_policy_report_ukno_and_sno_2015.pdf
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf
- Piras, C., *et al.* (s.f) New perspectives of masculinity in the Caribbean. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Poteat, V. P., y Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) scale. *Violence and Victims*. 20(5). 513-528. <https://doi.org/10.1891/vivi.2005.20.5.513>

- Prati, G. (2012). Development and psychometric properties of the homophobic bullying scale. *Educational and Psychological Measurement*. 72. 649-664. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164412440169>
- Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y PNUD (2012). Informe sobre la situación de los derechos humanos de las mujeres trans en El Salvador. <https://www.comcavis.org.sv/archivos/categorizados/41.pdf?1505414708>
- Robinson, K. H., y Ferfolja, T. (2008). Playing it up, playing it down, playing it safe. *Teaching and Teacher Education*. 24(4). 846-858. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.004>
- Romero, A. et al. (2010). Evaluación del impacto de un programa de prevención de violencia en adolescentes. *Interamerican Journal of Psychology*. 44(2). 203-2012. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641001>
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., y Hunter, J. (2004). Ethnic/racial differences in the coming-out process of lesbian, gay, and bisexual youths. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 10(3). 215-228. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.10.3.215>
- Russell, S. T., y McGuire, J. K. (2008). The school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) students. *Toward Positive Youth Development*. 133-149. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0008>
- Russell, S. T., y Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*. 12. 465-487. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-09315>
- Russell, S. T., Pollitt, A. M., Li, G., y Grossman, A. H. (2018). Chosen name use is linked to reduced depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behavior among transgender youth. *Journal of Adolescent Health*. 63(4). 503-505. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.003>
- Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation. *Journal of Research on Adolescence*. 21(1). 256-272. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00727.x>
- Samaniego Torres, J. L., y Bermúdez Heras, D. A. (2015). Discriminación hacia jóvenes homosexuales en su entorno educativo (tesis de grado). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23311>
- Save the Children (2018). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex and Queer (LGBTIQ+) Youth in Thailand. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/lesbian-gay-bisexual-transgender-intersex-and-queer-lgbtqi-youth-thailand-exploratory/>

- Savin-Williams, R. C. (1994). Verbal and physical abuse as stressors in the lives of lesbian, gay male, and bisexual youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 62(2). 261-269. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.2.261>
- Savin-Williams, R. C., y Diamond, L. M. (2000). Sexual identity trajectories among sexual-minority youths: gender comparisons. *Archives of Sexual Behavior*. 29(6). 607-627. <https://doi.org/10.1023/a:1002058505138>
- Sawyer, R. J. et al. (2008). Education and training needs of school staff relevant to preventing risk behaviors and promoting health behaviors among gay, lesbian, bisexual, and questioning youth. *Journal of HIV/AIDS Prevention in Children and Youth*. 7(1). 37-53. https://doi.org/10.1300/j499v07n01_03
- Schneider, M. S., y Dimito, A. (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools. *Journal of LGBT Youth*. 5(4). 49-71. <https://doi.org/10.1080/19361650802223003>
- Schulz, W. et al. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-secondary Students in 38 Countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Schulz, W. et al. (2016). Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W. et al. (2018). Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report (English Edition) (1st ed. 2018 ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Secretaría de Educación Pública y UNICEF (2009). Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. <https://biblioteca.ecosur.mx/bib/49507>
- Smith, T. W. (2011). Cross-national differences in attitudes towards homosexuality. *GSS Cross-National Report*. 31. <https://escholarship.org/uc/item/81m7x7kb>
- Society against Sexual Orientation Discrimination (SASOD) y Sexual Rights Initiative (SRI) (2014). On Devil's Island: A UPR submission on LGBT human rights in Guyana. https://www.sasod.org.gy/sites/default/files/resources/SASOD_SRI_UPR_Guyana_July2014FINAL3.pdf

- Soria, E., Herrera, A. Y., y Freire, B. (2013). Informe sobre la situación de los derechos humanos de las poblaciones LGBTI. Fundación Ecuatoriana Equidad. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54809.pdf>
- Stonewall (2012). The School Report: Experiences of gay young people in Britain's Schools in 2012. <https://www.stonewall.org.uk/resources/school-report-2012>
- Stufft, D., y Graff, C. M. (2011). Increasing visibility for LGBTQ students. *Current Issues in Education*. 14(1). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/636>
- Swanson, K., y Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students. *Journal of LGBT Youth*. 13(4). 326-351. <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Szalacha, L. (2004). Educating Teachers on LGBTQ Issues. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*. 1:4. 67-79. http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1300/J367v01n04_07
- Taylor, C., Peter, T. *et al.* (2011). Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Egale Canada Human Rights Trust. <https://egale.ca/awareness/every-class/>
- Williams Institute (2009). *Best Practices for Asking Questions about Sexual Orientation on Surveys*. Sexual Minority Assessment Research Team. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/SMART-FINAL-Nov-2009.pdf>
- Williams Institute y PNUD (2014). Surveying Nepal's sexual and gender minorities. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Nepal-SGM-Mar-2014.pdf>
- Williams Institute (2020). Explorando las prioridades internacionales y las mejores prácticas para la recopilación de datos de minorías de género. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/WPATH-Spanish-Mar-2020.pdf>
- Toomey, R. B. *et al.* (2011). High School Gay-Straight Alliances (GSAs) and Young Adult Well-Being. *Applied Developmental Science*. 15(4). 175-185. <https://doi.org/10.1080/10888691.2011.607378>
- Toomey, R. B., y Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization. *Youth and Society*. 48(2). 176-201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>

- Troiden R. R. (1988). Homosexual identity development. *Journal of Adolescent Health Care*. 9(2). 105-113. [https://doi.org/10.1016/0197-0070\(88\)90056-3](https://doi.org/10.1016/0197-0070(88)90056-3)
- Udry, J. R., y Chantala, K. (2002). Risk assessment of adolescents with same-sex relationships. *Journal of Adolescent Health*. 31(1). 84-92. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00374-9](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00374-9)
- UNESCO (2013). Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. *Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud*. Cuadernillo 8. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>
- UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840>
- UNESCO (2016). Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. <https://www.gale.info/doc/unesco/INT-2016-UNESCO-OutInTheOpen.pdf>
- UNICEF (2011). La voz de niñas, niños y adolescentes Niñas, niños y adolescentes nos dicen lo que piensan, sus anhelos, sus propuestas. <https://www.unicef.org/peru/voz-de-ninas-ninos-adolescentes>
- UNICEF (2012a). Bullying and cyberbullying: two sides of the same coin. https://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/TAKE%20ACTION/ADVOCATE/DOCS/cyberbullying_submission_to_senate_committee.pdf
- UNICEF (2012b). Tackling violence in schools: a global perspective. Bridging the gap between standards and practice. Office of Special Representative of the Secretary-General on Violence Against Children. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/10_tackling_violence_in_schools_a_global_perspective.pdf
- UNICEF (2014). Eliminating discrimination and violence against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity. https://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper-Sexual_Identification_Gender_Identity.pdf
- UNICEF (2015). Investigating the prevalence and impact of peer abuse (bullying) on the development of Jamaica's children. https://www.unicef.org/jamaica/bullying_FULL_REPORT_Anti_Bullying_Consultants_Report_Edited_2ac.pdf

- Universidad Católica del Norte y Movimiento por la Diversidad Sexual (2012). Derechos, política, violencia y diversidad sexual. Segunda Encuesta Marcha de la Diversidad Sexual Santiago de Chile 2011. <http://www.clam.org.br/uploads/archivo/Derechos,%20politica,%20violencia%20y%20diversidad%20-%20segunda%20encuesta%20Santiago.pdf>
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psyche*. 20(2). 65-78. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282011000200006>
- Wentzel, K. R., y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership. *Child Development*. 68(6). 1198-1209. <https://doi.org/10.2307/1132301>
- Wong, C., Eccles, J., y Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*. Vol. 71/6. 1197-232. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106012>

