

# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ROL DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN LGTBIQ+ EN AMÉRICA LATINA

 Percy Emanuel Mejia-Elvir<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Concepción (C), Chile; perzy100@gmail.com

## Resumen

El propósito de este estudio fue examinar el rol docente en la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+ en las políticas educativas de algunos países de América Latina. Se realizó un diseño documental cualitativo, aplicando técnicas operacionales para el manejo de fuentes documentales. Los resultados indican que el sentido antidiscriminatorio y de promoción, accesibilidad y creación de ambientes respetuosos solo se encuentra en los marcos más recientes adoptados por algunos países de la región. Sobre el rol del profesorado, se incluyen vertientes de capacitación y sensibilización, lo cual no se ajusta completamente a la situación y no garantiza una enseñanza inclusiva. Se concluye que la política pública no converge con el papel del profesorado. Se establecen leyes que, en algunos casos, son generales y, en otros, específicas para la inclusión de este colectivo, pero con un sentido de ambivalencia.

AMÉRICA LATINA • COLECTIVO LGTBIQ+ • POLÍTICAS PÚBLICAS • DOCENTES

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FUNÇÕES DO ENSINO PARA A INCLUSÃO LGBTQIA+ NA AMÉRICA LATINA

### Resumo

O objetivo deste estudo foi examinar o papel do ensino na promoção da inclusão do corpo discente LGBTQIA+ nas políticas educativas de alguns países da América Latina. Realizou-se um desenho documental qualitativo, aplicando técnicas operacionais para o manejo das fontes documentais. Os resultados indicam que o sentido antidiscriminatório e de promoção, acessibilidade e criação de ambientes respeitosos se encontra somente em conjunturas mais recentes adotadas por alguns países da região. Quanto ao papel do corpo docente, incluem-se vertentes de capacitação e sensibilização, o que não se ajusta completamente à situação e não garante um ensino inclusivo. Conclui-se que a política pública não converge com o papel do corpo docente. Estabelecem-se leis que, em alguns casos, são gerais e, em outros, específicas para a inclusão desse coletivo, mas com um sentido ambivalente.

AMÉRICA LATINA • COLETIVO LGBTQIA+ • POLÍTICAS PÚBLICAS • DOCENTES

## EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHING ROLES FOR LGTBIQ+ INCLUSION IN LATIN AMERICA

### Abstract

The purpose of this study was to examine the role of teachers in promoting the inclusion of LGTBIQ+ students in the educational policies of selected Latin American countries. A qualitative documentary design was carried out, using operational techniques for the management of documentary sources. The results indicate that the anti-discrimination intent alongside efforts to promote accessibility and foster respectful environments has only been incorporated in recent initiatives adopted by some countries in the region. Regarding the role of teachers, approaches include aspects of training and awareness programs, which do not fully align with the existing context and fail to guarantee inclusive education. The study concludes that public policy does not converge with the role of teachers. Laws are established that, in some cases, are general and, in others, specific for the inclusion of this group, but with a sense of ambivalence.

LATIN AMERICA • LGTBIQ+ COLLECTIVE • PUBLIC POLICIES • TEACHERS

## LES POLITIQUES EDUCATIVES ET LE RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'INCLUSION DES ÉTUDIANTS LGTBIQ+ EN AMÉRIQUE LATINE

### Résumé

L'objectif de cette étude est d'examiner le rôle des enseignants pour promouvoir l'inclusion des étudiants LGTBIQ+ dans les politiques éducatives de certains pays d'Amérique Latine. À travers une analyse documentaire de type qualitatif, des techniques opérationnelles pour la gestion des sources documentaires ont été appliquées. Les résultats indiquent que les dispositifs antidiscriminatoires, de promotion, d'accessibilité et de création d'environnements respectueux ne sont présents que dans les conjonctures les plus récentes adoptés par certains pays de la région. En ce qui concerne le rôle des enseignants, même quand un travail de formation et de sensibilisation existe, ce dernier, n'étant pas toujours ajusté à la situation, ne garantit pas pour autant un enseignement inclusif. La conclusion est que les politiques publiques ne correspondent pas au rôle attribué aux enseignants. Les lois établies sont ou trop générales ou, quand elles sont spécifiques à l'inclusion de ce collectif, sont empreintes d'ambivalence.

AMÉRIQUE LATINE • COLLECTIF LGTBIQ+ • POLITIQUE GOUVERNEMENTALE • PROFESSEUR

Recibido el: 23 JUNIO 2024 | Aprobado para publicación el: 17 OCTUBRE 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DEFINIDAS “COMO ACTIVIDADES DE LOS GOBIERNOS PARA RESPONDER a los problemas públicos”** (Canto Sáenz, 2021, p. 42) adquieren un papel fundamental al contribuir a reducir las desigualdades presentes en la sociedad, especialmente entre los colectivos excluidos, reconociendo su dignidad y bienestar (Nussbaum, 2006), como en el caso de las personas lésbicas, gay, trans, bisexuales, intersexuales, *queer*, entre otras identidades y orientaciones (LGTBIQ+). En la educación, el profesorado es una figura clave para su inclusión educativa. Dicho paradigma plantea que se debe de incluir al estudiantado sin importar alguna condición atribuida que genere su exclusión (Cornejo Espejo, 2021; Mejía-Elvir, 2022). Por lo tanto, su rol debe estar alineado con las políticas educativas para el diseño de experiencias relevantes bajo una atmósfera de convivencia respetuosa de las diferencias (Duk et al., 2019; Mejía-Elvir, 2024).

En ese sentido, el compromiso asumido por los Estados para mejorar la situación educativa de la niñez y juventud LGTBIQ+<sup>1</sup> ha venido interviniendo en la agenda de los países de la región latinoamericana con más fuerza durante los últimos años. Los marcos jurídicos encargados de regular los sistemas educativos en los países están experimentando transformaciones con el propósito de promover espacios inclusivos que permitan disfrutar de mejores oportunidades de desarrollo de su integridad como seres humanos.

Sin embargo, la transición de una mirada excluyente hacia el reconocimiento y aceptación de este grupo sigue afrontando serias dificultades en el ámbito educativo. En Latinoamérica, prevalecen situaciones de segregación por su condición identitaria y escasas estrategias que posibilitan el acceso, participación y finalización de sus estudios (Prince Torres, 2022). La violencia educativa hacia las personas LGTBIQ+ es transversal, está asociada a patrones socioculturales y se constituye como desafío, al limitar el pleno goce del derecho a la educación (Barrientos Delgado et al., 2021).

Además, la provisión de una educación de calidad y que incorpore la diversidad es una deuda pendiente. Cerca del 95% de los países que integran la región se han preocupado por formular leyes focalizadas en grupos específicos, como en situación de discapacidad, étnicos, entre otros, relegando a otros grupos minoritarios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). La verdadera educación inclusiva requiere una estructura sólida con una balanza que favorezca a todos los grupos de personas, así como docentes capacitados, recursos adecuados y colaboración con las comunidades.

A la fecha, en la región se han realizado y publicado tanto estudios como informes (Aguirre et al., 2022; Báez, 2015; Barrientos Delgado et al., 2021; Gutiérrez-Díaz et al., 2021). Dichos estudios se han centrado en identificar políticas públicas y legislaciones que amparan a la comunidad LGTBIQ+ en los desafíos para la igualdad, así como aspectos teóricos del derecho a la educación en la región. No obstante, hasta el momento, no existen trabajos que se preocupen por el rol del profesorado en la inclusión educativa del colectivo LGTBIQ+ y la manera en que se refleja en las estrategias promovidas por los Estados latinoamericanos. Lo expuesto previamente lleva a preguntarse: ¿cuáles son las perspectivas de las políticas educativas de algunos países de América Latina en relación con el rol docente en la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+?

1 A pesar de que las distintas identidades de género y de orientación sexual son constructos conceptuales en constante dinamismo, a lo largo del presente trabajo se utilizará la abreviación LGTBIQ+ para representar los diversos grupos de personas que integran este colectivo.

Por lo tanto, este trabajo se plantea examinar el rol docente en la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+ en las políticas educativas de algunos países de América Latina. Este estudio profundiza en tres aspectos específicos. En primer término, se describe el derecho a la educación para las personas LGTBIQ+ garantizado en las leyes de algunos países latinoamericanos. En segundo término, se indaga cómo se aborda el rol del profesorado en las políticas públicas para la inclusión educativa del estudiantado LGTBIQ+. Finalmente, se sintetizan algunos desafíos que enfrenta el profesorado para el abordaje hacia este colectivo.

## Diseño de la investigación

Este trabajo fue realizado conforme a un enfoque cualitativo de investigación. De acuerdo con Creswell (2013), el interés por llevar a cabo este tipo de estudio radica en la interpretación de los significados de un fenómeno social con el fin de llegar a su comprensión. Por tanto, aquí se trata de revelar la vinculación entre las políticas educativas de algunos países de América Latina y su relación con el rol docente para la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+.

De esta manera, se implementó un diseño documental, que, a juicio de Hernández-Sampieri y colegas (2014), consiste en “*detectar, consultar y obtener* la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que *extraer y recopilar* la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación” (p. 61). En este caso, se seleccionaron fuentes secundarias de información siguiendo la propuesta de McDonald y Tipton (como citados en Valles, 2007). Se incluyen fuentes tales como leyes nacionales centradas en la temática abordada, políticas educativas, artículos e informes de organismos internacionales encargados de velar por la garantía y protección del derecho a la educación de este colectivo.

Estas fuentes fueron seleccionadas porque hacían alusión a la temática de investigación realizada. Es oportuno destacar que la recuperación de los documentos utilizados se llevó a cabo durante los meses de mayo y abril de 2023. Finalmente, se logró incorporar 54 documentos, de las cuales 30 son leyes y políticas, 12 son informes y otros 12 son artículos científicos. Posteriormente, se elaboró una grilla de identificación de estos conteniendo el título, el país, el año, el organismo que emana, el tema y su respectiva clasificación del documento.

Para el análisis de la información, se realizó un análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018). En este proceso, los documentos fueron sometidos a una revisión de elementos centrales de los conceptos con el propósito de reconocer la existencia de menciones explícitas de aspectos clave de la temática. Por lo tanto, se seleccionaron los párrafos correspondientes sobre elementos referenciales a lo LGTBIQ+ y el rol docente como unidades de registro en los documentos.

También se implementó el análisis crítico de los textos, que, a juicio de Cuesta-Benjumea (2011), favorece la interpretación de lo que se muestra como inexplicable, permitiendo comprender la información agrupada. Este proceso permitió producir los resultados con base a los objetivos específicos planteados del trabajo. Como muestra la Tabla 1, algunos países como Argentina, Costa Rica y Chile han avanzado en reglamentos trans, leyes antidiscriminación y matrimonio igualitario, mientras que otros como Honduras y Perú, carecen de estas protecciones.

**Tabla 1***Legislación específica de derechos LGTBIQ+ en algunos países de América Latina*

País	Reglamento trans	Ley antidiscriminación	Ley de matrimonio igualitario
Argentina	Si	Si	Si
Brasil	No	Si	Si
Chile	Si	Si	Si
Colombia	No	Si	Si
Costa Rica	Si	Si	Si
Ecuador	No	Si	Si
Honduras	No	No	No
México	No	Si	Si
Nicaragua	No	No	No
Perú	No	Si	No
Venezuela	No	No	No

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

A partir del proceso de análisis de las fuentes de información en la pesquisa, se dio paso a la producción de los resultados obtenidos, los cuales fueron organizados en coherencia con los objetivos específicos propuestos de investigación trazados, en cuanto a la garantía del derecho a la educación para las personas LGTBIQ+ en las leyes; al rol reflejado en las políticas públicas para la inclusión educativa LGTBIQ+; y a los desafíos que enfrenta el profesorado en el abordaje hacia este colectivo.

### Garantía del derecho educativo para la comunidad LGTBIQ+ en algunas leyes educativas de américa latina

Dentro del ámbito educativo, la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) marcó un hito a nivel mundial, pues por primera vez se reconoció la educación como un derecho fundamental para todas las personas sin distinción. También, otra convención da cuenta de la necesidad de tomar medidas coherentes para eliminar los obstáculos y estereotipos relacionados con el sexo, con el fin de aumentar la participación y acceso (Unesco, 1990). El reconocimiento de los derechos de las personas LGTBIQ+ se convierte en un paso importante hacia la inclusión e igualdad en el sistema educativo (Mella Gómez, 2024).

De esta manera, los Estados implementan instrumentos jurídicos en educación que intentan garantizar este derecho a las personas LGTBIQ+. Por ejemplo, en Chile, la Ley n. 20.845 (2015, art. 1) establece principios en el sistema educativo donde se compromete a erradicar cualquier forma de discriminación arbitraria por condiciones socioeducativas de género y se promueva una atmosfera educativa de respeto a la diversidad. Además, la Ley n. 21.120 (2018, art. 3) reconoce el derecho de las personas trans a cambiar legalmente su nombre y sexo en su registro de nacimiento, lo que contribuye a su desarrollo integral como personas en el sistema educativo.

La Ley n. 1.620 (2013, art. 4) de Colombia plantea una serie de mecanismos para promover la convivencia en los establecimientos educativos y garantiza el desarrollo de la identidad y los derechos sexuales del estudiantado en función de su propio proyecto de vida. Adicionalmente, en su artículo 5, reconoce como uno de sus pilares el respeto por la dignidad de las personas sin discriminación por motivos de género, orientación o identidad sexual, y el derecho a recibir una educación integral en ambientes pacíficos. Igualmente, una sentencia de la Corte Constitucional (Sentencia n. T-478, 2015) por el caso de Sergio Urrego mandata la revisión de todos los comités de convivencia escolar y reconoce el derecho de las personas LGTBIQ+ a recibir una educación inclusiva y libre de discriminación en todas las instituciones educativas del país.

En Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación (Ley n. 2.160, 1957) es la instancia jurídica que establece un sistema educativo sin discriminación. En sus principios y objetivos manifiesta que el sistema educativo costarricense se fundamenta en la promoción de la igualdad, no discriminación y respeto a la diversidad (art. 1). Sin embargo, en el año 2017 experimenta una reforma mediante la Ley n. 9.456 (2017, art. 9), la cual actualiza algunos artículos para formar a la sociedad en el ámbito de la pluralidad social.

En Honduras la Constitución Política de la República de Honduras (1982, art. 151) declara que el Estado tiene la obligación de proporcionar el derecho a la educación a todas las personas sin discriminación por cualquier motivo. Además, la Ley Fundamental de Educación (Decreto n. 262, 2012, art. 2) señala el derecho humano a recibir una educación que propicie el respeto a la dignidad del ser humano. Sin embargo, este principio se encuentra consagrado en los marcos legislativos de todos los países y no es específico hacia el colectivo.

En Argentina, la Ley n. 26.150, aprobada en 2006 y modificada en 2018, con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), establece la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles educativos y en todas las instituciones públicas y privadas (art. 1). En su modificación, la ESI incluye una serie de contenidos orientados a abordar el respeto por la diversidad, el autodescubrimiento de la subjetividad de la niñez y rechazo a todas formas de discriminación (2018, art. 4, 6 y 7). También, la Ley de Identidad de Género (Ley n. 26.743, 2012, art. 12) reconoce la libre determinación de elección de identidad de género e incluye el derecho a las personas LGTBIQ+ a ser reconocidas con el nombre y género en todos los ámbitos.

La Ley General de Educación de México (2019) ha experimentado una serie de reformas a lo largo del tiempo. En su última actualización del año 2024, establece los principios de una educación en igualdad y prohíbe cualquier forma de discriminación y exclusión hacia la diversidad como medio para la construcción de una sociedad más solidaria y equitativa (art. 7). Además, hace referencia a las medidas para otorgar un servicio educativo equitativo y menciona la priorización de acciones inclusivas para grupos en circunstancias de vulnerabilidad, como aquellos relacionados con aspectos de género y preferencia sexual (art. 8).

Brasil cuenta con un marco que promueve la inclusión educativa de las personas LGTBIQ+. La Ley n. 12.852 de 2013 proporciona una base sólida para garantizar la igualdad y la no discriminación en el ámbito educativo. En su artículo 17 establece que las personas de la diversidad sexual y de género tienen iguales derechos y oportunidades que el resto de los ciudadanos y no serán discriminados por ningún motivo.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) dispone de principios rectores para el sistema educativo. Si bien no hace referencia específicamente a las personas LGTBIQ+, garantiza una educación sin discriminación que respete la diversidad cultural, étnica,

lingüística y de género (art. 7). Asimismo, asegura el derecho a recibir una formación integral (art. 7), contribuyendo así al pleno desarrollo de la personalidad en un ambiente libre de violencia.

Aunque la Ley General de Educación de Nicaragua (Ley n. 582, 2006) no menciona explícitamente a las personas LGTBIQ+, instaura las bases para una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad. Igualmente, en el preámbulo de la ley (cdo. 1), se expresa el compromiso del Estado de Nicaragua con cumplir diversas declaraciones universales que reconocen la educación como un derecho para todas las personas.

Por igual, en Venezuela, la Ley Orgánica de Educación fue aprobada el año de 2009 como marco regulatorio del sistema educativo del país. Aun cuando no declara aspectos concretos sobre la protección de los derechos del colectivo LGTBIQ+, esta ley establece los pilares para la inclusión y el respeto a la diversidad (Decreto n. 5.929, 2009, art. 3). De la misma manera, fomenta el desarrollo de escenarios educativos libres de discriminación y la violencia, destacando el no sexismo (art. 15).

En Perú, la Ley General de Educación (Ley n. 28.044, 2003) regula el sistema educativo del país. No obstante, esta no puntualiza aspectos expresamente sobre la protección de los derechos de las personas LGTBIQ+ en el ámbito educativo, sin embargo, promueve una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad a través de medidas que pretenden ofrecer mayor equidad (art. 18).

Por último, es importante manifestar que algunos países abordan esta temática de manera específica, mientras que otros se quedan en generalidades sin reconocer a este colectivo de personas. Esto podría restringir el compromiso genuino de los Estados para lograr una verdadera inclusión educativa a este colectivo de estudiantes. Por tanto, su participación y el desarrollo de espacios acogedores e igualitarios no se encuentran dentro de las agendas políticas estatales como factor de preocupación en el marco de una educación comprometida con los derechos humanos.

### **Integración del rol docente en las políticas públicas para la inclusión educativa del estudiantado LGTBIQ+**

El cuarto objetivo de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible es claro al referirse a la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa orientada a promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas (ONU, 2018). Resulta oportuno que los gobiernos tengan claros los objetivos y perfil docente, lo cual facilita la toma de decisiones y amplía el rango de las habilidades necesarias para abordar la diversidad en el ámbito educativo, evitando una narrativa limitada.

En lo que respecta al rol docente dentro de las políticas educativas de América Latina para el desarrollo de una educación inclusiva, estas adoptan diversos enfoques hacia la inclusión de la diversidad LGTBIQ+. Por ejemplo, en Argentina, se observa un enfoque centrado en el profesorado como capacitador, debido al rol de transmisor de conocimientos mediante programas sobre el género y educación sexual (Resolución Ministerial n. 1.895, 2023). Este tipo de programa busca poner en sintonía la exigua formación del profesorado y promover la transferencia de conocimientos sobre prevención en la salud sexual e igualdad de trato a todas las personas del estudiantado. Empero, dicha medida reduce al profesorado a cumplir con procesos de orientación de conocimientos supeditados a temas que no escapan de las visiones bioheteronormativas, lo que limita un abordaje de las necesidades del estudiantado LGTBIQ+ (Boccardi, 2023).

En contraste, otros países como Brasil centran sus políticas en la promoción de campañas de concientización, enfocándose en el desarrollo de este proceso en el profesorado con el objetivo de prevenir la discriminación sustentada en la orientación sexual y la identidad de género en las

escuelas. Aun así, se focaliza la “aceptación del otro” como una acción de bondad, compasión y hasta tolerancia, sin estimular al profesorado a discutir las relaciones de poder y estándares socialmente establecidos, denotando un rol de promotor que no rompe con los prejuicios sobre el género y sexualidad (Martini & Maio, 2023). Por consiguiente, el profesorado en servicio no hace referencia ni respalda el debate de estos temas en la formación académica como actos pedagógicos con sentido amplio, considerando la impregnación de las subjetividades personale (Alves & Flores, 2023).

Por ello, es pertinente recordar que, para reducir el rezago en la construcción de ambientes educativos inclusivos para el estudiantado LGTBIQ+, Brasil debería avanzar en abrir espacios de reflexión y comprensión en el profesorado respecto a las diversas identidades que conviven en las aulas. También, en relación con lo anterior, Silva (2016) establece que:

- a. Para una adecuada participación del grupo de estudiantes LGTBIQ+ en todo el sistema educativo, no basta con crear más políticas públicas; es necesario implementar un trabajo mancomunado con organizaciones externas y agentes de la comunidad educativa.
- b. El profesorado debe reconsiderar su rol como agente de construcción social, renovando la forma de enseñar, transmitir, pensar, vivir, decir y actuar ante la realidad diversa y compleja que involucra a los sujetos en el entorno educativo.

En 2018, Chile puso en marcha un documento orientador para la educación en sexualidad, afectividad y de género (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2018). Dispone favorecer la adquisición de conocimiento y desarrollar habilidades y actitudes respecto a la sexualidad en el contexto de la formación integral del estudiantado. Este programa busca capacitar al profesorado en el abordaje de las necesidades de educación sexual, promoviendo así la preparación al estudiantado como ciudadanos respetuosos y conscientes. No obstante, para Yáñez-Urbina (2023) el debate sobre la educación sexual en el país no se resuelve en el plano eficientista de la transferencia de conocimientos, debido a que estos poseen características heteronormativas, adultocéntricas y etnocéntricas descontextualizadas de la realidad. Más bien, debería estar fundamentado en un diálogo franco sobre un proyecto de sociedad articulado por las distintas fuerzas sociopolíticas en su construcción para situar el trabajo educativo en el marco de los derechos humanos (Barrientos et al., 2018).

En Colombia, resulta interesante resaltar el rol del profesorado en la construcción de ambientes inclusivos y respetuosos, reconociendo su liderazgo como agente de cambio social capacitados para eliminar la exclusión por razones de género y orientación sexual (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022). Este rol refleja diversas perspectivas y prioridades en la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+, avanzando hacia una sociedad más justa y equitativa. La articulación entre los polos de la política pública y el rol docente no solo es una cuestión de compromiso moral, sino también una estrategia enriquecedora que puede transformar el sistema educativo en uno realmente inclusivo (Concha López & Mujica Johnson, 2021).

Desde este enfoque, la política educativa debe representar en cada una de sus acciones un compromiso humano que permita a los grupos históricamente invisibilizados, como es el caso de la comunidad LGTBIQ+, acceder sin discriminación al bien educativo. Honduras cuenta con una Política de Educación Inclusiva (Consejo Nacional de Educación de Honduras, 2019), sin embargo, aunque se basa en principios como la diversidad, no destaca el rol del profesorado como un actor clave contra la reproducción de la desigualdad. Peor aún, el papel del profesorado está difuminado, sin desafiar la visión sociocultural imperante contra grupos que rompen el esquema heterosexual.

A diferencia, México asume el rol del profesorado en las políticas públicas como eje fundamental para asegurar un entorno educativo equitativo sin sexismo y respetuoso para las orientaciones sexuales e identidades de género, siendo fortalecido con la ejecución del Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación 2021-2024. Para su materialización, este programa establece directrices claras de capacitación para el profesorado sobre la igualdad y no discriminación, además de la sensibilización y la importancia de visibilizar buenas prácticas que contrarresten la exclusión (Gobierno de México, 2021).

En los últimos años, Ecuador ha progresado significativamente en los derechos de las personas LGTBIQ+, reflejándose en políticas públicas centradas en fomentar la no discriminación (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2022). Específicamente, sobre el rol del profesorado, se focaliza en fortalecer sus capacidades para la aplicación de orientaciones sustentadas en campañas de prevención y combate contra la discriminación por diversidad sexual e identidad de género. Si bien es oportuno implementar la capacitación teórica del profesorado, también es necesario que esta se encuentre articulada para incidir en la modificación de actitudes. La poca sensibilidad no hace conectarse con las experiencias afrontadas por el estudiantado LGTBIQ+, lo que limita la fortaleza de estas políticas (Seixas & Cabezas, 2021).

Costa Rica se ha propuesto erradicar la discriminación hacia la población LGTBIQ+ en las instituciones sociales por medio de acciones específicas en el ámbito educativo. En ese sentido, se considera pertinente incluir en la política pública la sensibilización del personal docente para una implementación efectiva y eficaz de estas acciones (Decreto n. 40.422, 2017). Venezuela, por su parte, ha transitado en el camino de la promoción de la igualdad y no discriminación en la educación con la creación de políticas específicas. En el Plan Nacional de Derechos Humanos 2015-2019 (Consejo Nacional de Derechos Humanos, 2014), adopta un enfoque de formación y capacitación, integrando esta perspectiva en la formación inicial docente y en la capacitación de quienes ya se encuentran en ejercicio, pero no refleja específicamente aspectos orientados a promover la inclusión educativa del colectivo LGTBIQ+.

Referente a Nicaragua, no se identifican políticas que describen el rol del profesorado como eje transversal de acciones inclusivas para el estudiantado LGTBIQ+. De hecho, un informe desarrollado en el marco de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade, 2021) indica que el profesorado no reconoce adecuadamente la identidad del estudiantado LGTBIQ+, experimentando a menudo acoso por el personal educativo. Perú ha impulsado leyes para la promoción de la inclusión y la igualdad en el ámbito educativo. Sin embargo, no refleja orientaciones claras sobre el rol del profesorado o un marco normativo explícito que aborde directamente la inclusión de las personas LGTBIQ+ en el sistema educativo (Comisión Española de Ayuda al Refugiado [Cear], 2020).

### **Desafíos que enfrenta el profesorado para la inclusión del estudiantado LGTBIQ+**

Cada proceso emprendido con el afán de mejorar las condiciones de los sistemas educativos tiene implicancias directas o indirectas en el profesorado, movilizándolo ya sea a nivel ético, político, práctico, estético, comportamental, entre otros. Cualquiera que sea la iniciativa, se presentan obstáculos cuando no se ha tenido en cuenta las diferencias y diversidades como un escenario de aprendizaje, creación de un re-conocimiento de nuestras ausencias, resistencias, goces y desconocimiento en el desempeño docente (González Gómez, 2015).

Es importante analizar como uno de los principales escollos que enfrenta el profesorado para abordar tópicos relacionados con la inclusión de las diversidades se encuentra en las mismas instituciones educativas. Existe una resistencia institucional para llevar a la discusión estas temáticas dentro de las agendas formativas, y la aceptación de las personas LGTBIQ+ no suele ser legítima, sino que obedece a imposiciones gubernamentales y no a proyectos educativos con un verdadero compromiso contra la desigualdad (Cornejo Espejo, 2021). Como muestra de ello, en Chile si bien las instituciones educativas no pueden impedir la modificación del nombre e identidad social de los sujetos LGTBIQ+, les obligan a hacer primero el cambio legal antes de hacer el cambio social de nombre, lo que restringe el desarrollo de su integralidad (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [MOVILH], 2023). Esta falta de reconocimiento y apoyo en las instituciones educativas contribuye a la perpetuación de desigualdades y barreras para la inclusión de estas personas en el sistema educativo.

Aunque se ha señalado un avance creciente sobre las normativas que allanan el camino de la comprensión del género y sexualidades diversas frente a la hegemonía heteronormativa, prevalece en el profesorado la falta de recursos como apoyos para la implementación de acciones inclusivas para las personas LGTBIQ+ en la educación. Se observa una preocupación constante por equiparar la capacitación con medidas que permitan al profesorado ir más allá de la mera transferencia de conocimientos y modificación de conductas (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2018). Se requieren herramientas técnicas específicas que exceden las disciplinas y el conocimiento ofrecido por la política pública (Astudillo Lizama & Faúndez García, 2021). Investigaciones realizadas en Honduras, Costa Rica y Nicaragua indican la persistencia de la violencia y la discriminación contra las personas LGTBIQ+ en el sector educativo, debido a la falta de mecanismos que visibilicen la prevención, protección y concientización (Fumega et al., 2021).

Un dilema adicional relacionado con la política educativa y el rol docente son las orientaciones proporcionadas sobre las temáticas sexo-genéricas. Estas se han limitado a cambios de contenidos o propuestas de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, encasillando el papel del profesorado sin una visión crítica de la diversidad, contradiciéndose en el paradigma de la inclusión, ya que no forma parte de una cultura de la cotidianidad educativa (Cornejo Espejo, 2019). La superficialidad con la que se abordan las expresiones de género y las orientaciones sexuales que se no desvían de los parámetros culturales muestra la resistencia a la inserción de orientaciones críticas como algo de importancia a cuestionar los discursos establecidos que se derivan de las instituciones de poder (Villalobos, 2023).

Otro desafío se relaciona con la escasa formación docente referente al abordaje de la inclusión educativa LGTBIQ+, lo cual limita el rol del profesorado como actor y agente de incidencia político-social. A pesar de que las personas LGTBIQ+ siguen siendo percibidas como invitadas incómodas en las aulas de América Latina, es innegable el hecho de la llegada de estas personas en estos espacios. La mayoría del profesorado no está preparado para abordar estas situaciones, por lo que terminan reproduciendo las estructuras patriarcales fecundadas de la cultura imperante (Martínez et al., 2023). Por ende, se “requiere la actualización del profesorado en estos temas, para respetar los principios relativos a estos derechos” (Millán la Rivera et al., 2023, p. 11) y asegurar una enseñanza equitativa y contrahegemónica.

## Discusión y conclusiones

Aunque algunos países de América Latina han propuesto, promovido y ejecutado leyes y normativas con el propósito de asegurar el derecho educativo a las personas LGTBIQ+, todavía falta mucho camino por recorrer. Esta investigación evidencia que no todos los países caminan en la misma sintonía; hacer efectivo este derecho requiere no solo el compromiso del profesorado, sino también de un trabajo colaborativo de los diferentes agentes a lo interno y externo de los sistemas educativos.

En lo referente al derecho a la educación consagrado en las leyes de los distintos países, los marcos jurídicos existentes reflejan una serie de disparidades en cuanto a la visibilización específica de la población sexo-diversa como grupo social. En la actualidad, pese a que existe una mayor aceptación de este colectivo, el sentido antidiscriminatorio y de promoción, accesibilidad, así como la creación de ambientes respetuosos, solo se encuentran en los marcos más recientes adoptados por algunos países de la región. Sin embargo, otros países no han impulsado cambios positivos en los documentos regulatorios de sus sistemas educativos, lo que puede perpetuar la discriminación y violencia hacia las personas LGTBIQ+. Las leyes y políticas públicas deben estar encaminadas a eliminar las desigualdades sociales; de lo contrario, se renuncia al principio de ofrecer la igualdad de derechos a todas las personas (Nussbaum, 2006).

Con base en los resultados, las políticas educativas para promover la inclusión de este colectivo son dispares en la región. En algunos de los países de la región se establecen generalidades, pero no leyes o políticas específicamente dirigidas a reducir las asimetrías en materia educativa para este colectivo. En cambio, otros sí han realizado avances notorios en este ámbito, reconociendo las injusticias que enfrentan en la educación.

En cuanto al rol del profesorado, su enfoque transita por diferentes vertientes en las políticas públicas. Algunos de estos instrumentos le conceden el papel de capacitación para reevaluar, mejorar prácticas docentes, transferencia de conocimiento, orientación y facilitación de experiencias como claves para la transformación de las representaciones estereotipadas sobre el género y sexualidad en el estudiantado. En ese sentido, su rol es estratégico para el cambio; su actuación está enmarcada a dar una respuesta satisfactoria a los discursos de sexualidades hegemónicas arraigados culturalmente en torno a la sexualidad (Duk et al., 2019).

Por otro lado, uno de sus roles se concentra en la sensibilización sobre líneas básicas que definen la actuación deseable, permitiendo al profesorado desarrollar una supuesta mayor conciencia y atención a lo que ocurre en las aulas para alcanzar una perspectiva más inclusiva. Lo que no se acopla con la situación, dado que Latinoamérica es una zona donde prevalece una escasa empatía ante situaciones de exclusión por condiciones identitarias y de orientación sexual, lo que restringe la participación educativa (Prince Torres, 2022). Suministrar herramientas idóneas prevé tener una preparación que favorezca el éxito de todo el estudiantado.

En lo concerniente a los desafíos experimentados por el profesorado para la promoción de la inclusión del estudiantado LGTBIQ+, se destacan factores a superar que persisten en la estructuración de ambientes acogedores para este grupo de estudiantes. Las experiencias demuestran que las leyes no suelen ser acatadas a cabalidad por las instituciones educativas. Por una parte, se acepta al estudiantado, pero, por otra, no se contemplan sus subjetividades, ya que los centros formativos continúan reproduciendo estereotipos y prácticas disciplinadoras de forma transversal sobre el género y sexualidad (Barrientos Delgado et al., 2021). Latinoamérica es una

zona donde prevalece una escasa empatía ante situaciones de exclusión por condiciones identitarias y de orientación sexual.

Se puede concluir, a partir de la información producida, que concurren profundas contradicciones por los Estados al hablar de educación inclusiva que abrigue una totalidad social. En particular, el colectivo LGTBIQ+ se ve desdibujado en la mayoría de las normativas y leyes, vulnerando su dignidad y naturaleza humana. Otros países establecen marcos específicos, pero esto denota más una presión por cumplir acuerdos internacionales que un proyecto genuino de compromiso educativo. Esto indica que la política pública carece de un carácter inclusivo en materia educacional y no converge con el papel del profesorado en general, por lo que no garantiza una enseñanza sin discriminación. Se establecen leyes y políticas que, en algunos casos, son generales y, en otros, específicos para su inclusión, pero con un sentido de ambivalencia. Es evidente que las realidades sociopolíticas son diferentes en cada Estado, por ello, se recomienda acompañar la política pública con instrumentos como reglamentos internos, selección del personal adecuado y desarrollo de una conciencia crítica para crear condiciones de inclusión de este colectivo.

A pesar de que esta investigación proporciona información valiosa sobre el papel concedido al profesorado dentro de los marcos jurídicos y políticas educativas para la inclusión educativa del colectivo LGTBIQ+, es oportuno reconocer algunas limitaciones. Los recientes cambios en leyes y políticas pueden no haberse reflejado en la literatura hasta el momento. La ausencia de información proveniente de entrevistas limita una comprensión profunda.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado gracias al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), programa Beca de Doctorado Nacional, folio 21230443.

## Referencias

- Aguirre, G., Arvay, I., Auricchio, B., Berniell, L., De la Mata, D., Fainstain, L., Lara, E., Mejía, D., & Palacios, A. (2022). *Los desafíos para la igualdad de género en América Latina. Documento de Trabajo*. CAF. <https://acortar.link/2vIk70>
- Alves, T. M. F., & Flores, F. T. (2023). Diversidade sexual: Perspectivas docentes em unidades escolares rurais de São Raimundo Nonato (Piauí, Brasil). *Linguagens, Educação e Sociedade*, 27(53), 374-401. <https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.3817>
- Astudillo Lizama, P., & Faúndez García, R. (2021). Una aceptación silenciosa: Actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29(142), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5907>
- Báez, J. (2015). *Políticas de educación sexual en América Latina y el Caribe*. Clacso. <https://acortar.link/eHiK7B>
- Barrientos Delgado, J., Rojas, M. T., Prieto, I. T., & Bodenhofer, C. (2021). Derecho a la educación e inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe. *Education Policy Analysis Archives*, 29(140), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256>
- Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuadernos de la Educación*, (81), 1-13. [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos\\_educacion\\_81/documentos/desarrollo\\_profesional\\_81.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf)

- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 2(33), 1-16. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb33-375>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade). (2021). *Enfoque de género en la educación nicaragüense: Una mirada desde la diversidad sexual*. FEDH-IPN. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Enfoque-de-genero-en-la-educacion-Nicaraguense.pdf>
- Canto Sáenz, R. (2021). Gestionar la política: Las políticas públicas desde la perspectiva del poder. *Sociológica (México)*, 36(104), 41-74. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732021000300041&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732021000300041&lng=es&tlng=es)
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (Cear). (2020). *Situación de Derechos Humanos del colectivo LGTB en Perú*. <https://boletinderechoshumanos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/perc3ba.-situac3b3n-colectivo-lgtb-2020.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2018). *Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas* (Reconocimiento de derechos de personas LGBTI). OAS; OEA. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>
- Concha López, R. F., & Mujica Johnson, F. N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: Perspectiva internacional y chilena. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Consejo Nacional de Derechos Humanos. (2014). *Plan Nacional de Derechos Humanos 2015-2019*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. <https://consejoderechoshumanos.gob.ve/wp-content/uploads/2020/09/Propuesta-inicial-de-Plan-Nacional-de-DDHH-a-consultar.pdf>
- Consejo Nacional de Educación de Honduras. (2019). *Política de Educación Inclusiva*. Gobierno de la República de Honduras. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/11/1-politica-de-educacion-inclusiva-version-general.pdf>
- Constitución Política de la República de Honduras. (1982). Decreto n. 131, de 20 de enero de 1982. Por la cual se establece la Constitución de la República de Honduras. *La Gaceta. Diario Oficial de la República de Honduras*, (23.612). <https://www.cree.gob.hn/wp-content/uploads/2019/02/Ley-de-la-Constitucion-de-la-Republica.pdf>
- Cornejo Espejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: Problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>
- Cornejo Espejo, J. (2021). Obstáculos para la inclusión de estudiantes disidentes sexuales y de género en escuelas confesionales chilenas. *Education Policy Analysis Archives*, 29(143), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ª ed.). Sage Publications.
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: Un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Decreto n. 262, de 2011. (2012). Ley Fundamental de Educación. *La Gaceta. Diario Oficial de la República de Honduras*, (32.754). <https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Ley%20Fundamental%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Decreto n. 5.929, de 15 de agosto de 2009. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. <https://acortar.link/FOUsAS>
- Decreto n. 40.422, de 25 de mayo de 2017. (2017). Por la cual se establece la reforma política del poder ejecutivo para erradicar de sus instituciones la discriminación hacia la población LGBTI.

- [https://database.ilga.org/api/downloader/download/1/CR%20-%20EXE%20-%20Decreto%20No.%2040422%20\(2017\)%20-%20OR-OFF\(es\).pdf](https://database.ilga.org/api/downloader/download/1/CR%20-%20EXE%20-%20Decreto%20No.%2040422%20(2017)%20-%20OR-OFF(es).pdf)
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo: A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Fumega, S., Ruiz, A., & Fallas, H. (2021). *Visibilizando la violencia y discriminación contra la población LGTBIQ+: Mapeo para el mejoramiento de datos sobre violencia por orientación sexual e identidad de género*. Ilda; Hivos. <https://acortar.link/E2mDhx>
- Gobierno de México. (2021). *Programa Nacional para la Igualdad y No Discriminación 2021-2024*. Gobierno de México. [https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/05/PRONAIND\\_2021-2024\\_final.Ax\\_.pdf](https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/05/PRONAIND_2021-2024_final.Ax_.pdf)
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: Algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Gutiérrez-Díaz, A. K., Fierro-Orozco, L. C., & Angarita-Navarro, A. M. (2021). Políticas públicas latinoamericanas en la comunidad LGTBIQ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer): Revisión documental. *Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá*, 8(1), 112-135. <https://doi.org/10.24267/23897325.629>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley General de Educación de México, de 30 de septiembre de 2019*. (2019). Ley General de Educación, modificada en el año 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley n. 582, de 22 de marzo de 2006*. (2006). Ley General de Educación. Nicaragua. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/nic201095.pdf>
- Ley n. 1.620, 15 de marzo de 2013*. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Ley n. 2.160, de 25 de septiembre de 1957*. (1957). Ley Fundamental de Educación, modificada por la Ley n. 9.456 de 2017. Costa Rica. <https://acortar.link/7HVyUT>
- Ley n. 9.456 de 6 de junio de 2017*. (2017). Reforma Ley de Planificación Nacional y Ley Fundamental de Educación, para reconocer el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ley n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. (2013). Estatuto de la Juventud y Establece los Derechos de los Jóvenes, los Principios y Lineamientos de las Políticas Públicas de Juventud y del Sistema Nacional de la Juventud (Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude). Brasília, DF. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)
- Ley n. 20.845, de 8 de junio 2015*. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2015-06-08>

- Ley n. 21.120, de 28 de noviembre de 2018.* (2018). Reconoce y da protección al derecho a la Identidad de Género. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Ley n. 26.150, de 23 de octubre de 2006.* (2006). Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y Objetivos de dicho Programa. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ley n. 26.743, de 9 de mayo de 2012.* (2012). Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860>
- Ley n. 28.044, de 17 de julio de 2003.* Ley General de Educación. Lima. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6746.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, de 25 de agosto de 2015.* (2015). Por la cual se establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ecuador. <https://acortar.link/19Up1Y>
- Martínez, J., Rojas, M. J., Urban, A.-M., Ágreda, M. J. F., & Ardila Hidalgo, J. (2023). *Educación libre de discriminación: Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+ en América Latina y el Caribe* (Nota técnica del BID; 2710). BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0004934>
- Martini, C., & Maio, E. (2023). Reflexões sobre a inclusão de questões de gênero e diversidade sexual na formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-25. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wkQxwvP4Z6fGm3bsNVddfHj/abstract/?lang=pt>
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: Atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Mejía-Elvir, P. (2024). Militarización: Control y violencia en la escuela hondureña, una contradicción en la educación para la paz. *Desde el Sur*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.21142/des-1601-2024-0010>
- Mella Gómez, L. (2024). El reconocimiento legal LGBTI y sus factores determinantes a nivel mundial: Evidencia de datos de panel de 144 países (1966-2011). *Revista Española de Ciencia Política*, (64), 65-96. <https://doi.org/10.21308/recp.64.03>
- Millán la Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra Rebolledo, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-g%C3%A9nero.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: Nota técnica*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf)
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH). (2023). *XXII. Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile* (Historia anual de las personas LGBTQ+). MOVILH. <https://acortar.link/pu0OWS>
- Nussbaum, M. C. (2006). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión* (Estado y Sociedad, 145). Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas*. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Repositorio Digital de la CEPAL [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Plan de Acción de Diversidades LGBTI+ (Pad) 2022-2025*. Secretaría de Derechos Humanos de Ecuador. <https://acortar.link/D3tpjV>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. <https://acortar.link/UQyhX>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Unesco. [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf)
- Prince Torres, Á. C. (2022). El tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la Educación Superior en Latinoamérica. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 469-493. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.582>
- Resolución Ministerial n. 1895/23, de 16 de agosto de 2023*. RM - EX-2023-81752413-APN-SE#ME - Pautas Implementación Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Diario Nacional, Buenos Aires, Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018/05/rm\\_1895-23.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018/05/rm_1895-23.pdf)
- Seixas Vicente, I., & Cabezas Vicente, M. (2021). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género IV: Interculturalidad y derechos humanos* (Aquilafuente, 312). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-558-0/5772/7027-2>
- Sentencia n. T-478, de 3 de agosto de 2015*. (2015). Acción de tutela presentada por Alba Lucía Reyes Arenas, a nombre propio y en representación de su difunto Sergio David Urrego Reyes, contra el Gimnasio Castillo Campestre y otros. Bogotá, Colombia. <https://acortar.link/u7NPuH>
- Silva, F. M. (2016). “Educação e docência”: Um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola. *Revista Ártemis*, 22(1), 17-31. DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p17-31
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (4ª ed.). Síntesis.
- Villalobos, A. (2023). Desafíos, perspectivas críticas, y rol docente en la construcción social de la sexualidad en la escuela: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Educación las Américas*, 13(1), 1-14. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2484774004/>
- Yáñez-Urbina, C. (2023). El problema de la educación sexual: Un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 250-268. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.2022>

## Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el artículo.

## Cómo citar este artículo

Mejía-Elvir, P. E. (2024). Políticas educativas y rol docente para la inclusión LGTBIQ+ en América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e11266. <https://doi.org/10.1590/1980531411266>