

Más allá de los márgenes: Experiencias escolares de adolescentes LGBTQ+ en la Ciudad de Buenos Aires

Beyond the Margins: School Experiences of LGBTQ+ Adolescents in the City of Buenos Aires

VERÓNICA MELISSA STEWART*

Universidad Torcuato Di Tella

DARÍO JUDZKIK**

Universidad Torcuato Di Tella

CECILIA INÉS CALERO***

Universidad Torcuato Di Tella

Resumen:

El bienestar subjetivo de la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer y en proceso de cuestionamiento (LGBTQ+) ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional; sin embargo, en América Latina, los estudios que comparan a esta población con las personas no LGBTQ+ siguen siendo escasos. Para contribuir a esta línea de investigación, este estudio buscó cuantificar la población adolescente LGBTQ+ en relación al total de la población adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para luego evaluar algunos hitos de su paso por esta etapa de la vida.

La adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de la identidad. La hipótesis fundamental de este modelo sostiene que, a medida que los jóvenes crecen, experimentan cambios progresivos en su estatus de identidad. Por ello, su evaluación no es trivial. En este trabajo, se desarrolló un novedoso cuestionario de auto-reporte dirigido a adolescentes para su evaluación. Dicho cuestionario fue administrado en 1037 estudiantes del nivel secundario de entre 16 y 18 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus preguntas abordan no solo aspectos sobre identidad, sino también, sobre el estado emocional y la existencia de redes de apoyo en el entorno de la población objetivo.

Los resultados obtenidos en términos de identidad de género y de preferencia sexual mostraron que los estudiantes LGBTQ+ representan 1 de cada 4 adolescentes de la muestra total evaluada. Asimismo, y en consonancia con la literatura existente, nuestro estudio encontró diferencias significativas entre estudiantes de secundaria LGBTQ+ y no LGBTQ+. En particular, el grupo LGBTQ+ se reporta como menos optimista sobre el futuro y con menor acompañamiento y/o apoyo en comparación con sus pares no pertenecientes a la comunidad. Hasta donde sabemos, este es el primer estudio en Argentina que recolectó datos de manera simultánea en estudiantes LGBTQ+ y sus pares no LGBTQ+, lo que lo convierte en un insumo clave para el diseño de políticas educativas más inclusivas y basadas en evidencia.

Palabras clave: LGBTQ+ - Adolescencia - Bienestar subjetivo - Identidad

Abstract:

The subjective well-being of the lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and questioning (LGBTIQ+) community has been widely studied internationally; however, in Latin America, studies comparing this community with that of non-LGBTIQ+ people remain scarce. To contribute to this line of research, this study aimed to quantify the LGBTQ+ adolescent population in relation to the total adolescent population of the Autonomous City of Buenos Aires, in order to then evaluate some milestones of their experiences at this stage of life.

Adolescence is a crucial stage for the development of identity. The fundamental hypothesis of this

model holds that, as teenagers grow older, they experience progressive changes in their identity status. Thus, its assessment is not trivial. In this study, a novel self-report questionnaire was developed for adolescents for their assessment. This questionnaire was administered to 1037 students between 16 and 18 years old in the Autonomous City of Buenos Aires and its questions address not only aspects of identity, but also the emotional state and the existence of support networks in the target population's environment.

The results obtained in terms of gender identity and sexual preference showed that LGBTQ+ students represent 1 in 4 adolescents of the total population evaluated. Likewise, and in line with existing literature, our study found significant differences between LGBTQ+ and non-LGBTQ+ high school students. In particular, the LGBTQ+ group reported being less optimistic about the future and having less accompaniment and/or support compared to their non-LGBTQ+ peers. To our knowledge, this is the first study in Argentina that collected data simultaneously on LGBTQ+ students and their non-LGBTQ+ peers, making it a key input for the design of more inclusive and evidence-based educational policies.

Keywords: LGBTQ+ - Adolescence - Subjective Well-Being - Identity

Introducción

En este artículo se recogen resultados del trabajo de campo realizado en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) entre junio y octubre de 2023, con el objetivo de analizar el bienestar subjetivo y relevar la población LGBTQ+ adolescente en dicho territorio, a fin de comparar sus experiencias escolares con las de sus pares no LGBTQ+. Primero, se presentan los antecedentes que permiten situar el estudio dentro del marco normativo argentino, se recogen aquellos datos ya relevados por estudios previos sobre dicha población y se señalan los vacíos existentes en la literatura académica que motivan y orientan esta investigación. Luego, se describe el estudio y su metodología, basada en el diseño de una encuesta de autorreporte que los estudiantes completaron en horario de clase. Se concluye, por un lado, que la población LGBTQ+ adolescente es más numerosa de lo que comúnmente se especula y, por el otro, que su bienestar subjetivo es considerablemente menor que el de sus pares no LGBTQ+. Finalmente, se presentan algunas propuestas para futuras líneas de investigación.

Visibilizar para comprender: Estudio de la población LGBTQ+ en contextos escolares

A lo largo de las últimas dos décadas, a medida que los derechos para la comunidad LGBTQ+ se han expandido en distintos países en todo el mundo (Arzinos & De la Medina Soto, 2021), también han crecido los estudios académicos y censales sobre las condiciones de vida de dicho colectivo y los intentos por medirlo (Relevamiento de la Diversidad, 2023; Techera *et al.*, 2017; Frieder y Romero, 2014; Takács, 2006). Este último punto ha demostrado ser el más desafiante al momento de evaluar la representación de las personas LGBTQ+ en relación al total de la población, ya que la mayoría de los estudios existentes (en nuestro país y en el mundo) han estado dirigidos específicamente a aquellas personas que se reconocen parte de la comunidad LGBTQ+ y no a la población en general (Relevamiento de la Diversidad, 2023; 100% Diversidad y Derechos, 2016; Frieder y Romero, 2014).

Esto imposibilita una medición en relación al total de la población así como la comparación de datos de las realidades escolares de las niñeces y adolescencias LGBTQ+ con aquellos de sus pares no LGBTQ+. Contar con una medición precisa y representativa es clave para poder analizar y comparar datos que incluyan a personas que pertenezcan o no al colectivo LGBTQ+. Además, ofrecería evidencia para desafiar supuestos frecuentes que vinculan la posible escasa proporción de estudiantes de esta población con una menor urgencia en la implementación de políticas inclusivas (Coffman *et al.*, 2017).

A partir de un trabajo de campo de alcance amplio, orientado a relevar y analizar características de estudiantes de nivel secundario en la CABA, el presente estudio examinó el bienestar subjetivo de la población LGBTQ+ en comparación con sus pares heterocis. Los resultados encontrados potencialmente serían centrales no solo para visibilizar la necesidad de políticas educativas inclusivas, sino también para orientar su diseño desde una perspectiva empírica.

Esto se alinearía con el escenario normativo argentino actual. Desde el año 2006, Argentina tiende a la expansión de derechos de la comunidad LGBTQ+. La sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en ese año estableció que las instituciones edu-

cativas debían desarrollar de manera pedagógica y didáctica, adaptándose a cada etapa del desarrollo de la persona, el dictado de contenidos básicos referidos a la educación sexual integral de manera que se articulen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Pocos años después, el Congreso aprobaría la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario en 2010 y la Ley 26.743 de Identidad de Género en 2012.

Sin embargo, la Ley de ESI fue posible solo con ciertas concesiones. Su debate no giró en torno a si la misma debía ser una parte integral de la educación de cualquier niñez y adolescencia, ya que había un amplio consenso en ese aspecto, sino que dio lugar a la polémica de quién debía enseñar qué contenidos y de qué manera (Di Liscia, 2013).

Los activismos destacaban la importancia de que la educación sexual fuera parte de toda la currícula; es decir, que fuera incluida en todas las materias por quienes fueran docentes. El objetivo de este abordaje era *“descentrar la configuración biologicista y médica de lo genérico-sexual, para garantizar la integridad personal de la identidad humana”* (Pechin, 2013: 56). Así, la ESI se presentaba como un camino para comprender la sexualidad desde una mirada más amplia que la que históricamente primaba en la escuela. El punto era repensar el uso del cuerpo y de las relaciones con perspectivas de derechos humanos como eje central y, así, visibilizar prácticas, sexualidades y sobretodo identidades históricamente excluidas y deslegitimadas por instituciones modernas como la escuela (Cravero et al., 2020).

Sin embargo, el debate legislativo y el texto de la ley finalmente aprobado mantienen el binarismo históricamente asociado a la sexualidad y al género. Tanto es así que el texto de la ley no menciona la palabra “género” ni la palabra “ciencia” (Narodowski, 2023) y que *“ninguno/a de los/as representantes se permite alusión alguna a la homosexualidad y a la diversidad”* (Di Liscia, 2013: 76). La legislación, entonces, acaba por reforzar las nociones hetero-cis-normativas presentes en la esencia de la gramática escolar.

En consonancia con estas nociones, el paradigma relacionado a la sexualidad que logró obtener consenso legislativo fue el que priorizaba el desarrollo de la sexualidad como el de *“una personalidad ‘sana’, que remite a una normalización de los cuerpos basados en una moral (‘sexualidad responsable’)”* (Di Liscia, 2013: 75). Así, el texto final de la Ley de Educación Sexual acabó siendo un modelo de programa de educación sexual que Morgade y Alonso (2008) denominan *“modelo dominante”*; es decir, que prioriza un enfoque biomédico y moralizante. No fue hasta la puesta en funcionamiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que plantea los objetivos, ejes y estrategias de la enseñanza de la ESI para garantizar el funcionamiento de la ley, y la confección de los materiales ministeriales de la ESI, que el enfoque de los derechos humanos y la diversidad fue adoptado (Ministerio de la Nación, 2022).

Otra concesión que fue menester para la aprobación de la ESI en 2006 es la que refiere a la libertad de interpretación que tiene cada escuela sobre qué implica incluir a la educación sexual en su currícula. El artículo 5 de la ley establece que *“cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural”* (Ley N° 26150, 2006). Este artículo permite que cualquier enfoque elegido por una escuela sobre la educación sexual sea válido. En este sentido, Zacarías señala que *“es la propia letra de las leyes la que posibilita ‘eximirse’ de las políticas, de los cambios en el currículum, del alcance de estos derechos”* (2021: 7). Este artículo, entonces, les permite a las escuelas evitar completamente cualquier mención a la diversidad y a otros tipos de sexualidad que difieran de la norma. Esto podría derivar

en la invisibilización del colectivo LGBTQ+, lo cual podría traer consecuencias negativas para el mismo. La literatura sugiere que el garantizar el acceso a recursos y contenidos LGBTQ+ dentro de la currícula es una de las estrategias más efectivas para la creación de espacios escolares seguros (Russell *et al.*, 2021) los cuales son vitales para fomentar el desarrollo social y facilitar un buen rendimiento académico (Thapa *et al.*, 2013).

La Ley de Educación Sexual Integral, impulsada por grupos de derechos humanos y activismos que apuntaban a ampliar nociones identitarias sobre la sexualidad, tuvo que atravesar un recorrido complejo y lleno de obstáculos que la alejó de esa meta inicial. Así, aunque su aprobación marcó un hito en la historia de los derechos de las diversidades en Argentina y permitió la posterior aprobación de programas que sí retomaron este objetivo, la ley contiene grandes limitaciones para una aplicación verdaderamente inclusiva.

Para empezar, la omisión de la diversidad y del colectivo LGBTQ+ en el texto de la ley podría ser contraproducente para la creación de climas escolares seguros y saludables (Russell *et al.*, 2021). Además, la posibilidad de evitar estos temas dentro de la currícula apelando al artículo 5 de la ley permitiría ampliar el currículo nulo, es decir, aquel conocimiento que no se incluye en el currículum oficial ni en el oculto, sino que es silenciado dentro de la escuela (Montoya, 2017). Esto, que Morgade define como *"los silencios sistemáticos que hablan"* (2016: 25), afecta las opciones de identificación que los estudiantes son capaces de considerar (Eisner, 1979; Marcia, 1980; Hammack *et al.*, 2022). En otras palabras, aquello que no se nombra, no existe. La ausencia de una ley que reconozca las identidades LGBTQ+ presenta un obstáculo para la implementación de una política educativa verdaderamente inclusiva lo cual, a su vez, resulta en espacios escolares menos seguros y que invisibilizan a las identidades por fuera de lo hetero-cis. De esta manera, aunque la ESI se propuso como una ampliación del enfoque biomédico tradicional —incorporando dimensiones afectivas, sociales y de derechos—, el texto de la ley, incluso si es de manera implícita u omisiva, reproduce algunos de los supuestos del paradigma anterior, como la limitación de los vínculos afectivo-eróticos al modelo heterosexual (Baez, 2021).

Esto se vería reflejado en el interior de varias aulas. Tomasini *et al.* (2021) encontraron, en su trabajo de campo en escuelas públicas y privadas de Córdoba, que la mayoría de los estudiantes reporta haber aprendido sobre prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, más no así sobre otros temas como el placer o la diversidad sexual. Existe lo que Tomasini *et al.* (2021) denominan una *"distancia de sentido"* entre la percepción docente y la de los estudiantes sobre la implementación y efectividad de la ESI: mientras que el cuerpo docente afirma implementar actividades en el marco de la misma, el estudiantado sostiene que en su institución no se aborda la educación sexual. Esta disonancia revela no la falta absoluta de un programa de ESI, sino *"la ausencia de un enfoque integral, por la restricción de los temas que se trabajan, o por el carácter poco significativo de los aprendizajes"* (Tomasini *et al.*, 2021: 4).

Sin embargo, estas limitaciones en la normativa argentina no serían el único obstáculo para la inclusión de la diversidad a nivel escolar. La escuela, en tanto institución de la modernidad, opera con su gramática, propia de su época. Melendez y Yuni (2018) definen a esta gramática escolar como *"una matriz generadora y estructuradora de prácticas, identidades y discursividades escolares a través de las cuales se fabrican sentidos acerca de la escolarización"* (2018: 2). Esta estructura está fuertemente basada en pares antagónicos, al punto tal que la identificación opera únicamente a través de la oposición binaria: es decir, identificarse como A solo es posible identificándose como no-B. Esta categorización binarista

es visible incluso desde el nivel inicial, donde el género es la variable principal mediante la cual se conforman los grupos para organizar actividades (Tomasini, 2008). La legislación argentina tendiente hacia la inclusión, entonces, podría haber causado una disrupción en las escuelas: introdujo *“una terceridad que interpela a la matriz de la gramática escolar organizada en pares binarios de opuestos hegemónicos y subalternos”* (Melendez y Yuni, 2018: 2). Esto se observaría claramente con identidades trans. La Ley de Identidad de Género 26.743 aprobada en 2012, por su parte, trajo consigo la obligación de reconocer a esta terceridad; mientras que las escuelas pueden optar por no hacer mención a la diversidad con sustento incluso del mismo cuerpo de la ley de ESI, la Ley de Identidad de Género las obliga a respetar la identidad auto-percibida de cada estudiante y a respetar su nombre registral en trámites burocráticos y dentro del aula. Esta *“presencia en el escenario escolar de cuerpos otros y sexualidades distintas”* (Melendez y Yuni, 2018: 15) entra en jaque directamente con el binarismo biologicista sobre el que la escuela se fundó.

La presencia de estudiantes LGBTQ+ implica, entonces, desafíos que exceden la realidad de cada escuela. Así lo sugieren algunos estudios locales, cuyo objetivo es explorar distintos aspectos de la construcción de la sexualidad en el aula. Baez (2013), cuyo trabajo se centró en estudiantes de nivel medio de la CABA, encontró que las posibilidades de enunciación de su propia identidad y narrativa de los estudiantes gays y las estudiantes lesbianas estaban considerablemente más limitadas que las de sus pares hetero-cis. Ante la sospecha de que un alumno es homosexual, la respuesta será el murmullo, la burla en secreto (Baez, 2013). De esta manera, aquello que la escuela enseñaría mediante el currículum oculto — es decir, que la única orientación sexual aceptable es la heterosexual — los estudiantes lo reproducirían mediante la misma estrategia: la propagación de un secreto a voces.

Cabe destacar que la principal dificultad para las diversidades no está sólo ligada a lo que sucede entre las paredes de cada institución, sino a algo mucho más profundo: la posibilidad de identificarse por fuera del par binario de género y de sentir atracción por fuera de los límites de la heteronorma atenta contra las formas de identificación que la escuela de la modernidad presenta como representaciones aceptadas. Al desafiar esta norma, el colectivo LGBTQ+ presentaría la construcción de la identidad como un proceso maleable y, el concepto de género no como algo heredado sino construido y, por lo tanto, mutable. Así, en palabras de Stewart et al. *“el mero proceso de decisión pone en evidencia la artificialidad de esta generización llevada adelante a diario, y desde siempre, por la escuela”* (2021: 275). La resistencia a incluir, aunque puede verse afectada por la coyuntura es, ante todo, estructural.

De esto se desprendería, entonces, que las experiencias escolares de aquellos estudiantes que sean parte del colectivo LGBTQ+ puedan ser más hostiles y complejas que las de sus pares hetero-cis. Los resultados obtenidos a lo largo de los últimos años muestran de manera sistemática y contundente que los estudiantes que forman parte de este colectivo sufren discriminación y *bullying* dentro la escuela (Takács, 2006; Gruber & Fineran, 2008; 100% Diversidad y Derechos, 2016; White et al., 2018; Jones, 2019; Kosciw et al., 2022; Cabral y Pinto, 2023; Relevamiento de la Diversidad, 2024). Esto tiene consecuencias tangibles no solo en su bienestar subjetivo sino también en su rendimiento académico y sus trayectorias escolares.

En Argentina, el estudio llevado a cabo por 100% Diversidad y Derechos (2016) reportó que el 36,3% de los estudiantes LGBTQ+ entrevistados evitan usar los baños y el 15,6% incluso falta cuatro o más días de clase como consecuencia de sentimientos de vulnerabilidad y hostilidad en la escuela. En 2018, Fundación Huésped y Colectivo por los Derechos Sexuales

y Reproductivos aplicaron un cuestionario online apuntado a la población general de estudiantes de nivel secundario en las 24 provincias del país. Según los datos recabados, uno de cada dos estudiantes de los 2897 entrevistados señaló la existencia de casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género en su escuela (Oliveto, 2018). Esto, a su vez, podría afectar su desempeño académico (Kosciw *et al.*, 2022; Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017) o incluso llevar al abandono escolar (Frieder y Romero, 2014). Asimismo, estudios globales muestran que los estudiantes adolescentes LGBTQ+ son más propensos a sufrir depresión (Proulx *et al.*, 2019) y que las tasas de suicidio entre adolescentes LGBTQ+ son significativamente más altas que las de sus pares heterocis (Peter *et al.*, 2016).

Por su parte, Proulx *et al.* indagaron sobre la asociación entre la salud mental de los estudiantes LGBTQ+ y los programas inclusivos de educación sexual en los Estados Unidos. Los autores reportaron que *“los estudiantes que vivían en estados con una mayor proporción de escuelas que enseñaba educación sexual inclusiva de la población LGBTQ+ presentaban probabilidades significativamente menores de síntomas depresivos”* (2019: 611), así como de ser víctimas de *bullying*. Cabe destacar que estos programas se relacionaron no solo con un mejor bienestar de la población LGBTQ+, sino de todo el estudiantado. En palabras de Proulx *et al.*, *“se observó una reducción del 20% en los planes de suicidio reportados por cada 10% de aumento de escuelas enseñando educación sexual inclusiva en el estado en cuestión”* (2019: 611). Así, el diseño de políticas educativas inclusivas se vuelve de vital importancia ya no para un grupo determinado de estudiantes, sino para toda la juventud.

Sin embargo, en Argentina la mayoría de las investigaciones existentes sobre los efectos de los programas de educación sexual integral evalúan en su mayoría los efectos de la ESI sobre la prevención de infecciones de transmisión sexual y de embarazos no deseados. Por lo tanto, hay poca o nula literatura que indague el efecto de políticas educativas sobre el bienestar subjetivo de la población LGBTQ+ joven. De hecho, hasta donde pudimos recabar al momento de escribir este artículo, eran más los estudios que señalaban el vacío existente en la literatura en este punto (Catalán-Marshall, 2021) que los que buscaban explorarlo.

Diversidad y adolescencia: ¿Cómo se sienten quienes habitan las aulas?

El objetivo del estudio fue cuantificar la población LGBTQ+ presente en los últimos dos años del secundario en escuelas de todas comunas de la CABA, y analizar sus percepciones sobre sus experiencias escolares y sobre su bienestar subjetivo para compararlas con aquellas presentes en adolescentes que no se identificaban dentro del colectivo LGBTQ+. Para ello, se diseñó un cuestionario de autorreporte que fue completado de manera anónima por cada estudiante (siempre y cuando brindara su consentimiento informado) dentro del aula, en horario de clase y en papel; no fueron realizadas online para así evitar cualquier sesgo que pudiera generar la brecha digital existente entre diferentes escuelas de la ciudad.

La recolección de datos incluyó 1037 autorreportes realizados en una muestra de 21 escuelas secundarias distribuidas en 13 de las 15 comunas de la Ciudad. La toma de datos se llevó a cabo entre junio y octubre de 2023.

Inicialmente se contactaron escuelas seleccionadas mediante un proceso de muestreo probabilístico, para así obtener una muestra final representativa en términos de orientación religiosa, pública y privada y ubicación geográfica de la escuela ¹. Todas las escuelas

fueron contactadas primero por correo electrónico y luego, en el caso de aquellas que no hubieran respondido, por teléfono. Los estudiantes de los últimos dos años del secundario de las instituciones que accedieron a participar fueron invitados a completar la encuesta que se diseñó para el presente trabajo durante horario de clase. Así, nuestra unidad de análisis fue el curso, no un estudiante. Es importante destacar que cada estudiante decidió si accedía a participar o no. Tomar la encuesta en un aula completa permitió obtener una muestra de estudiantes de los últimos años de secundaria más representativa que en estudios similares previos. Es decir, en el caso del presente trabajo, ser parte de la comunidad LGBTQ+ no era condición para participar (como sí lo fue para el trabajo 100% Diversidad y Derechos, 2016; Relevamiento de la Diversidad, 2024), sino que todo el cuerpo de estudiantes que dio consentimiento participaba.

La toma de datos incluyó estudiantes de entre 16 y 18 años de edad. El 47,7% asistía a su anteúltimo año de secundario, mientras que el 52,3% restante asistía a su último año. Quienes participaron dieron su consentimiento informado, previamente aprobado por el Comité de Ética Para la Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Abierta Interamericana (CEICyT – UAI, Dictamen N° 1090). En la primera hoja de cada cuestionario, se encontraba un consentimiento informado (ver Anexo C), que aclaraba que la participación era voluntaria y que se podía dejar de contestar en cualquier momento si así lo deseaban. Los cuestionarios eran anónimos, y no había ningún dato recolectado que permitiera determinar qué cuestionario había sido completado por quién. Solo se recolectó información general sobre la escuela con propósitos de análisis de datos. La confidencialidad de los datos es mantenida de acuerdo a la Ley 25.326 de Habeas Data.

El cuestionario nos permitió medir la identidad de género y la atracción sexual como datos independientes, los cuales luego fueron utilizados para inferir la proporción de estudiantes LGBTQ+ en la población objetivo. Se utilizó una medida de 8 ítems para la identidad de género y de 7 ítems para la de atracción sexual.

La Tabla 1 muestra las combinaciones de respuestas dadas por adolescentes a las preguntas sobre identidad de género o atracción sexual, incluyendo respuestas: “No responde” o “No lo sé”, que fueron evaluadas como que no pertenecían al colectivo LGBTQ+.

		Preferencia sexual						
		No responde	Hombre y mujer	No binario	Hombre	Mujer	Otro	No lo sé
Identidad de género	No responde	-	Sí	Sí	-	-	Sí	No
	Mujer cis	-	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
	Hombre cis	-	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
	Mujer trans	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Hombre trans	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	No binario	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	No lo sé	No	Sí	Sí	No	No	No	No

Tabla 1: Población LGBTQ+: identificación. La Tabla 1 resume el criterio utilizado para clasificar a los estudiantes. La intersección de variables marcadas como “sí” es de aquella gente que fue considerada parte de la población LGBTQ+, mientras que aquellas marcada como “no” no fueron consideradas como parte de la comunidad. Las celdas en gris oscuro, por lo tanto, representan al grupo no-LGBTQ+.

La Tabla 1 ilustra el criterio utilizado para clasificar estudiantes según su Preferencia Sexual e Identidad de Género. Quienes reportaban ser mujeres u hombres trans, así como personas no binarias, fueron considerados como parte del colectivo LGBTQ+. En el caso de quienes reportaban ser cis (mujeres u hombres), utilizamos la variable de la preferencia sexual para la clasificación de heterosexuales si se sentían mayormente atraídos al género opuesto, y esto los excluía del colectivo LGBTQ+. Quienes reportaban verse atraídos mayormente a gente de su mismo género, no binarios o a personas de ambos géneros fueron considerados parte del colectivo LGBTQ+.

Dado que la sexualidad es un espectro, y la adolescencia es un período de la vida en el que una persona explora particularmente su propia identidad, las preguntas de preferencia sexual e identidad de género fueron diseñadas para brindarles a los estudiantes una variedad de respuestas amplias, para que así pudieran reportar su preferencia sexual e identidad de género de la manera más fiel posible. La literatura muestra que el uso de escalas claramente etiquetadas está asociado a mayor confiabilidad en las respuestas (Weng, 2004; Smyth *et al.*, 2014). Es por eso que el cuestionario incluía opciones para los ítems de identidad de género y preferencia sexual representadas no como una lista rígida, sino como un espectro matizado de posibilidades. Estas opciones eran presentadas de tal manera que el participante podía elegir una de las categorías para expresarse sobre su identidad y otra diferente para hablar de preferencia sexual, pero no se reportaba explícitamente la orientación sexual; es decir, en lugar de preguntarles si se identificaban como homosexuales, heterosexuales, bisexuales, etcétera, preguntamos por quiénes les atraían mayormente (hombre, mujeres, ambos, etcétera). Creemos que este fue un punto clave en nuestro cuestionario, dado que elegir una categoría explícita para identificarse podría ser muy desafiante. Además, de esta manera, damos cuenta no solo de que la sexualidad es un espectro, sino de que no es elemento fijo y que puede mutar a lo largo de la vida.

Inicialmente, nuestra muestra incluía escuelas en todas las comunas de la CABA, y era representativa no sólo geográficamente sino también en términos de escuelas públicas y privadas, así como religiosas y laicas, como ya se detalló anteriormente. Sin embargo, la toma de datos en las escuelas resultó ser más desafiante de lo esperado, como consecuencia de las temáticas a ser evaluadas en el cuestionario.

Debido a que algunos establecimientos seleccionados en el muestreo original se negaron a participar en el estudio y no pudieron ser reemplazados dentro de su misma estratificación, la muestra no puede considerarse estadísticamente representativa de la población adolescente total de la CABA en un sentido estricto. No obstante, la recolección de datos abarcó 15 escuelas públicas y 6 privadas (de las cuales 4 eran religiosas y 2 laicas), distribuidas en 13 de las 15 comunas de la CABA, lo que confiere a la muestra un amplio alcance geográfico y una notable heterogeneidad sociodemográfica. Esta diversidad en la composición muestra ofrece una aproximación valiosa a las características y respuestas presentes en la población estudiada, con mayor representatividad que los estudios previos disponibles a los que hemos podido acceder. Asimismo es importante mencionar que, al analizar los datos, se introdujeron ponderaciones para lograr un alto grado de validez estadística según la realidad sociodemográfica de la CABA.

Características de la población joven LGBTQ+ en una muestra de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Como fue explicitado previamente, para diseñar los indicadores sobre quiénes pertenecerían a la comunidad LGBTQ+, las variables relacionadas a la identidad de género y la orientación sexual fueron consideradas. Cuando se les preguntó sobre identidad de género, el 2,9% de los y las estudiantes se identificaron como mujer trans, hombres trans, o no binario. El 52% reportó ser mujer cis y el 40,9%, hombre cis. Al cruzar estos datos con los de atracción sexual, obtuvimos el porcentaje de estudiantes que serían parte de la comunidad LGBTQ+, los cuales se presentan en la Tabla 2.

		Preferencia sexual						
		No responde	Hombres y mujeres	No binario	Hombres	Mujeres	Otro	No lo sé
Identidad de género	No responde	14,9	37,4	0	27	4,4	1,2	15,1
		11,6	3,5	0	0,9	0,2	0,4	6,6
	Mujer cis	1,1	18,4	0,2	73,8	1,4	2	3,1
		33,3	66,8	22,3	94,7	2,1	25,9	50,9
	Hombre cis	2,3	4,9	0,5	4,2	80,8	6,8	0,5
		54,4	13,8	39,2	4,2	92,5	68,1	6,1
	Mujer trans	0	100	0	0	0	0	0
		0	2,1	0	0	0	0	0,3
	Hombre trans	0	11,2	0	0	48,4	0	40,4
		0	1,4	0	0	2,4	0	23,3
	No binario	0	43,7	17,3	1,4	22	2,7	12,9
		0	2,8	30,7	0,1	0,6	0,6	3,9
	No lo sé	0,5	50,5	1,5	0,4	29,1	7,4	10,6
		0,7	9,6	7,8	0,1	2,2	5	9,2
	Total	1,7	14,4	0,5	40,5	35,7	4,1	3,1
		100	100	100	100	100	100	100

Tabla 2: Identidad de género reportada en relación a la preferencia sexual reportada (%). Las filas celestes representan el porcentaje de participantes que reportaron diferentes preferencias sexuales dentro de cada categoría de identidad de género. Las filas blancas representan el porcentaje de participantes que reportaron diferentes identidades de género dentro de cada categoría de atracción sexual. Fuente: Calero et al. (2024).

Siguiendo el criterio descrito anteriormente e ilustrado en la Tabla 2, el 24,6% de los estudiantes podrían ser incluidos como parte de la comunidad LGBTQ+.

Es importante señalar que, según nuestro conocimiento, este es el primer cuestionario que mide la comunidad adolescente LGBTQ+ como un porcentaje de la población total en una muestra representativa de escuelas secundarias en Argentina y, de hecho, en América Latina.

Una vez identificada y medida la comunidad LGBTQ+ en la muestra de estudiantes, se evaluó si existían diferencias estadísticamente significativas entre la comunidad LGBTQ+ y la no LGBTQ+ en términos de socialización, vida académica y bienestar subjetivo. En

los siguientes apartados se compararán ambos grupos y se destacarán las diferencias estadísticamente significativas con (**) para p -valor $< 0,05$, y (*) para p -valor $< 0,1$. En todas las tablas se muestran los errores estándar entre paréntesis.

Vida social y académica

Un niño o una niña, al llegar a la adolescencia, siente una gran atracción hacia sus pares. Esto sucede, porque, entre otros motivos, en comparación con otros grupos sociales a los que pertenece, el grupo de pares ofrece un entorno con mayor igualdad, emoción y libertad (Selvam, 2017; Brown y Larson, 2009). En este contexto, la necesidad de pertenencia (a un grupo de pares) es especialmente marcada y necesaria durante la adolescencia, ya que brinda apoyo en un momento de rápidos cambios y búsqueda de coherencia en la propia identidad (Selvam, 2017; Brown y Larson, 2009; Steinberg y Monahan, 2007). Si bien estudios previos muestran que, quienes forman parte del colectivo LGBTQ+, sufren aislamiento social y esto podría tener numerosas consecuencias negativas en su desarrollo (Rosario *et al.*, 2011; Russell y Fish, 2016), en el presente estudio no se observan diferencias estadísticamente significativas con respecto al nivel de recreación y vida social entre las personas del colectivo LGBTQ+ y las personas fuera del colectivo, ni tampoco en relación al nivel de rendimiento y vida académica (Anexo A y B).

Esto contrasta con gran parte de la literatura estadounidense que sugiere que el rendimiento académico de los estudiantes LGBTQ+ es ligeramente menor al de sus pares hetero-cis y que, en consecuencia, podrían tener menos oportunidades de egresar del secundario (Sansone, 2019; Pearson y Wilkinson, 2017; Aragon *et al.*, 2014). De todas maneras, existen estudios cuyos resultados se alinean con los presentados en este trabajo. Un estudio reciente realizado en España no encontró diferencias significativas entre las notas de los estudiantes LGBTQ+ y sus pares hetero-cis (Pérez-Albéniz *et al.*, 2023). Este contraste podría deberse a diferencias coyunturales, no solo en cuanto a lo regional sino también a lo temporal, dado que el estudio español fue publicado hace tan solo dos años.

En cuanto a la vida social, la literatura disponible destaca que las instituciones suelen ser entornos inseguros para los y las estudiantes LGBTQ+ quienes, con frecuencia, experimentan un clima escolar negativo u hostil, que incluye acoso y discriminación basada en su orientación sexual y su identidad de género. Estas experiencias discriminatorias pueden afectar tanto la interacción con sus pares como la intención de asistir a la escuela (Kosciw *et al.*, 2022; 100% Diversidad y Derechos, 2016). Sin embargo, nuestro estudio no encontró diferencias significativas en este sentido.

Bienestar subjetivo

El cuestionario también permitió relevar información sobre el bienestar subjetivo de los y las estudiantes. En este caso se define al bienestar subjetivo como una auto-evaluación sobre el propio bienestar, e incluyendo variables tanto cognitivas como afectivas. Las preguntas frecuentemente utilizadas en la literatura para cuantificar esta variable incluyen una amplia variedad de factores para dar cuenta de la calidad de vida (Diener *et al.*, 1985). En el presente trabajo, se utilizaron afirmaciones diseñadas para dilucidar aspectos sobre su estado emocional y la existencia de posibles redes de apoyo.

La Tabla 3 muestra cada ítem evaluado y las respuestas con diferencias estadísticamente significativas (y las que no) que se encontraron entre estudiantes LGBTQ+ y sus pares no-LGBTQ+. Los resultados revelaron que el grupo LGBTQ+ tiende a percibirse como menos optimista sobre el futuro, y como menos acompañado y/o apoyado, lo cual se traduce en un grado menor de bienestar subjetivo que el de sus pares que no son parte de la comunidad.

Afirmaciones sobre bienestar subjetivo	Nunca		Casi nunca		Más o menos		Casi siempre		Siempre		No responde	
	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+	% no-LGB-TQ+	% LGB-TQ+
Termino los proyectos o tareas que empiezo	1% (0,5%)	1,7% (1,2%)	4% (1%)	2,2% (0,9%)	29,7% (2,4%)	28,2% (4%)	41,2% (2,6%)	46,7% (4,6%)	22,5% (2,1%)	21% (3,9%)	1,6% (0,6%)	0,2% (0,1%)
Soy optimista con respecto a mi futuro; creo que me van a pasar cosas buenas	2,7% (0,8%)	4,2% (1,8%)	5,7%* (1,1%)	12,3%* (3%)	27,7% (2,4%)	31,9% (4,4%)	32,1% (2,4%)	30,6% (4,2%)	30,6%** (2,4%)	20%** (3,6%)	1,2% (0,5%)	1% (0,7%)
Cuando me pasa algo bueno, tengo gente con la que compartir las buenas noticias	1,4% (0,5%)	1,7% (1,2%)	4,3% (1%)	8,3% (2,5%)	13,2%* (1,7%)	22,7%* (3,9%)	23,3% (2,2%)	26,1% (4,1%)	56,3%** (2,6%)	40,1%** (4,5%)	1,6% (0,5%)	1,2% (0,7%)
Cuando tengo un problema, sé que alguien me va a apoyar	2,6% (0,6%)	3,6% (1,5%)	3,3%* (0,8%)	8,8%* (2,4%)	16,3% (1,9%)	22,7% (4%)	28,7% (2,4%)	28,8% (4,3%)	47,5%* (2,6%)	35,6%* (4,3%)	1,6% (0,6%)	0,6% (0,3%)
Cuando hago una actividad, me involucro tanto que me olvido de todo lo demás	4,3%* (0,9%)	9,7%* (2,7%)	21,8% (2,2%)	13,3% (3,2%)	37,1% (2,5%)	39% (4,5%)	25,2% (2,3%)	26,8% (4,1%)	10,4% (1,5%)	9,4% (2,4%)	1,2% (0,4%)	1,8% (1,3%)
Hay gente en mi vida que realmente se preocupa por mí y me quiere	0,4% (0,2%)	1,4% (1,2%)	2% (0,7%)	1,6% (1%)	8,7%** (1,4%)	18,2%** (3,7%)	22,2% (2,2%)	27,8% (4,3%)	64,9%** (2,5%)	49,9%** (4,6%)	1,8% (0,6%)	1,1% (0,7%)
Tengo personas por las que realmente me preocupo y a quienes quiero	0,1% (0,06%)	0,9% (0,6%)	0,7% (0,4%)	0,1% (0,1%)	3,3% (0,9%)	5,6% (2%)	13,2% (1,8%)	20,7% (4%)	81,3% (2%)	71,9% (4,2%)	1,4% (0,6%)	0,8% (0,6%)

Tabla 3 Bienestar subjetivo. La primera columna representa las afirmaciones sobre bienestar subjetivo que fueron presentadas a todo el alumnado que participó de la encuesta. Para cada una los y las participantes debían seleccionar la respuesta que más les identifique con respecto a las mismas.

Para realizar un análisis cuantitativo, las siete afirmaciones de la tabla anterior se transformaron en un índice que variaba de 0 a 1, donde los extremos reflejaban “nunca” y “siempre” respectivamente. Así, se calculó la media de este índice, y se observó que en promedio el bienestar subjetivo reportado por las personas del colectivo LGBTQ+ era significativamente menor (p -valor < 0,01), con un promedio de 0,72, comparado con un promedio de 0,78 para quienes reportaban pertenecer al grupo. Se representó la distribución de las personas en cada uno de los dos grupos con respecto a este índice en el siguiente gráfico de densidad de Kernel (véase el Gráfico 1). La densidad de Kernel estimó la distribución de la variable para cada uno de los grupos, de forma suave permitiendo que los intervalos -del histograma típico- se solaparan.

Esta diferencia entre ambos grupos era esperable, ya que en la literatura internacional los reportes sobre bienestar subjetivo por parte de la juventud LGBTQ+ presentan va-

lores consistentemente más bajos que los de sus pares hetero-cis (Stupar-Rutenfrans *et al.*, 2024; Russell *et al.*, 2021; Thomeer y Reczek, 2016). Algunos estudios incluso destacan que, aunque las diferencias entre ambos grupos existen a lo largo de la vida, la adolescencia es la época de la vida en la que son más prominentes (Perales, 2016). En un trabajo que abarcó participantes de 13 países, aquellas personas que se identificaron como parte de una minoría sexual o de género no solo reportaron niveles mucho más bajos de felicidad y satisfacción con sus vidas, sino que presentaron herramientas de regulación emocional más dañinas para atravesarlo, como la represión y la tendencia a interpretar toda situación como una catástrofe (Stupar-Rutenfrans *et al.*, 2024).

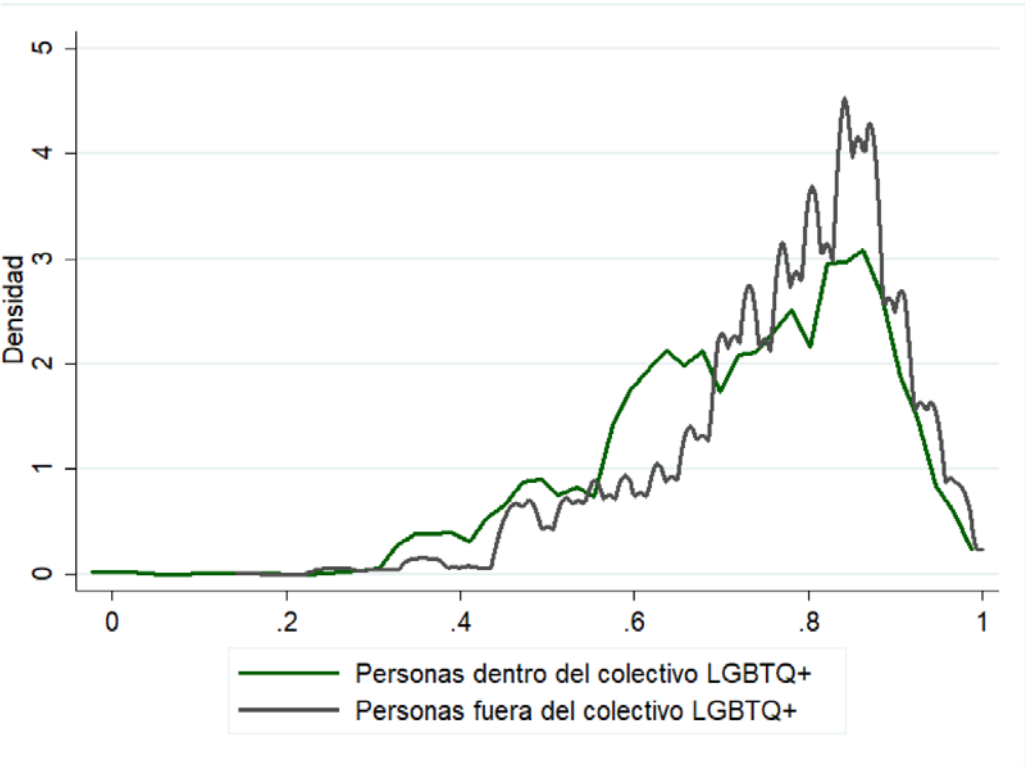


Gráfico 1. Bienestar subjetivo (densidad de Kernel).

Conclusiones

Los resultados presentados en este estudio podrían ser de vital importancia, especialmente considerando que el sistema educativo no es un sistema neutral, sino uno que tiende a perpetuar y legitimar distintas normas sociales aceptadas para las distintas identidades (Narodowski & Schargrodsky, 2005). Esto resultaría en la marginalización e invisibilización de las identidades LGBTQ+, a la vez que podría crear espacios de privilegio para algunos en detrimento de la igualdad y el respeto por la diversidad (Elizalde, 2014).

Esto es observado en los resultados de la presente investigación. Las personas LGBTQ+ reportaron un grado de bienestar más bajo que sus pares no-LGBTQ+, particularmente en temas referidos a recibir apoyo, tener gente en quien confiar y tener una perspectiva a futuro. Frente a este escenario, las políticas educativas inclusivas pueden ser esenciales no solo para la población LGBTQ+, sino para todo el estudiantado. La literatura sugiere que el diseño de “políticas enumeradas” (del inglés, *enumerated policies*), es decir, políticas que listan explícitamente las características de aquellos estudiantes propensos a ser víctimas

de *bullying*, están asociadas a mejores ambientes educativos, donde los estudiantes LGBTQ+ se sienten más a salvo (Russell *et al.*, 2021) y presentan menores niveles de ansiedad y depresión (Keiser *et al.*, 2019). La inclusión de contenidos curriculares más extensos e inclusivos también se ha vinculado a una mayor intervención por parte de los estudiantes ante situaciones de *bullying* verbal hacia los estudiantes LGBTQ+ (Baams *et al.*, 2017).

Por lo tanto, los resultados del estudio aquí reportados podrían aportar, en conjunto con el resto de la literatura internacional que también sugiere la importancia de un diseño curricular más diverso, a la construcción de materiales y lineamientos pedagógicos para insertar estas temáticas de manera efectiva en las aulas. Tal como fue desarrollado

previamente, el texto de la ESI no menciona explícitamente a la población LGBTQ+, pero su sanción constituiría una “puerta de entrada” a otras dimensiones de la educación sexual. Los resultados encontrados, entonces, buscarían aportar a la construcción de lineamientos inclusivos basados en la evidencia. Por ejemplo, la diferencia en el grado de bienestar entre estudiantes que son parte de esta población y aquellos que no, destacaría la importancia de insertar a la población LGBTQ+ al plano escolar a través del reconocimiento de sus derechos en el currículo explícito.

A pesar de que la literatura ya sugiere una diferencia en condicio-

nes de vida entre los jóvenes LGBTQ+ y los jóvenes que no pertenecen al colectivo de estas características, la misma está situada, principalmente, en los Estados Unidos y Europa. Resulta de crucial importancia conocer más sobre las trayectorias escolares y principalmente el bienestar de los estudiantes de nuestra región, y nuestro país, teniendo en cuenta su contexto y su normativa específicas para así diseñar políticas educativas efectivas y consecuentes con la realidad de nuestros estudiantes. Futuros trabajos deberían incluir entonces, una mayor profundización en la evaluación de las experiencias escolares, tanto en términos académicos como sociales, y proyectar seguimientos de las mismas a lo largo del tiempo para poder construir políticas educativas que no dejen a nadie afuera.

Financiamiento

El presente estudio fue financiado con el apoyo de la Red de Investigación de América Latina y el Caribe del Banco Interamericano de Desarrollo; Grant ‘*IBD - LGBTQ+ Persons in Latin America and the Caribbean: Measuring Population Sizes and Obstacles to Economic Grant and Social Inclusion*’. Las opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, su Junta Directiva, o los países que representan, ni de la Universidad Torcuato Di Tella.



Foto Canva_ECyS

Agradecimientos

Los autores desean agradecer a Mariano Narodowski por su ayuda a lo largo de todo el estudio. Un reconocimiento especial a las y los estudiantes que participaron y a las autoridades y profesores de las escuelas por su interés y ayuda. Este trabajo no hubiera sido posible sin ellos. Se agradece la asistencia en la investigación de Agostina De Leo y Julieta Goldstein.

Bibliografía

- 100% diversidad y derechos (2016). Encuesta de clima escolar en Argentina dirigida a jóvenes LGBT.
- Agencia I+D+i y Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad (2024). *Primer Relevamiento Nacional de Condiciones de Vida de la Diversidad Sexual y Genérica en la Argentina*. Disponible en: <https://censodiversidad.ar/docs/Informe-CensoDiversidad.pdf>
- Aragon, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L., & Koenig, B. W. (2014) "The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students", *Journal of LGBT youth*, 11(1), pp. 1-19.
- Arzinos, J., y De la Medina Soto, C. (2021) *Equality of opportunity for sexual and gender minorities*. Washington DC: World Bank Publications.
- Baams, L., Dubas, J. S., y Van Aken, M. A. (2017) "Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of LGBTQ name-calling and perceived willingness to intervene in school", *Journal of youth and adolescence*, 46, pp. 931-942.
- Baez, J. M. (2013) "'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela", *Polifonías Revista de Educación*, 2, pp. 114-126.
- Baez, J. (2021) "Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina", *Revista Communitas*, 5(9), pp. 156-165.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009) "Peer relationships in adolescence", *Handbook of adolescent psychology*, 2, pp. 74-104.
- Cabral, J., y Pinto, T. M. (2023) "Gender, Shame, and Social Support in LGBTQI+ Exposed to Discrimination: A Model for Understanding the Impact on Mental Health", *Social Sciences*, 12(8), pp. 1-21.
- Calero, C., Judzik, D., & Stewart, V. (2024). "Gender essentialism among adolescents: comparative analysis of essentialist beliefs about sex and gender norms in LGBTQ+ and non-LGBTQ+ secondary students". Disponible en: https://doi.org/10.31219/osf.io/p3bg5_v1
- Catalán-Marshall, M. (2021) "Prácticas escolares LGTBI+ inclusivas: Una mirada crítica al campo de investigaciones desde el Sur Global", *Education Policy Analysis Archives*, 29, pp. 141-141.
- Coffman, K. B., Coffman, L. C., & Ericson, K. M. M. (2017) "The size of the LGBT population and the magnitude of antigay sentiment are substantially underestimated", *Management Science*, 63(10), pp. 3168-3186.
- Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A., & Sartor, I. (2020) "Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as", *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), pp. 1-26.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985) "The satisfaction with life scale", *Journal of personality assessment*, 49(1), pp. 71-75.
- Di Liscia, M. H. (2013) "Identidades y Prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina", *La manzana de la Discordia*, 8(1), pp.67-69.

- Elizalde, S. (2014) "Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar", *Intersecciones en Comunicación*, 8, pp. 31-50.
- Eisner, E. (1979) *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York : Macmillan.
- Frieder, K., y Romero, M. (2014) *Ley de identidad de género y acceso al cuidado de la salud de las personas trans en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Huésped; ATTTA.
- Gruber, J. E., y Fineran, S. (2008) "Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents" *Sex Roles*, 59(1-2), pp. 1-13.
- Hammack, P. L., Hughes, S. D., Atwood, J. M., Cohen, E. M., & Clark, R. C. (2022) "Gender and sexual identity in adolescence: A mixed-methods study of labeling in diverse community settings", *Journal of adolescent research*, 37(2), pp. 167-220.
- Jones, S. (2019) *Compassion, shame, and sexual violence experienced by lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and questioning young people*. Doctoral Dissertation, University of East London.
- Keiser, G. H., Kwon, P., y Hobaica, S. (2019) "Sex education inclusivity and sexual minority health: The perceived inclusivity of sex education scale", *American Journal of Sexuality Education*, 14(3), pp. 388-415.
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., y Menard, L. (2022) *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (2022). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/>.
- Marcia, J. E. (1980) "Identity in adolescence", *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), pp. 159-187.
- Melendez, C. E., y Yuni, J. A. (2018) "La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina", *Education Policy Analysis Archives*, 27(1), pp. 1-20.
- Ministerio de Educación de la Nación. Sistema de Consulta de Datos Educativos Nacionales. Pruebas Aprender. Disponible en <https://data.educacion.gob.ar/aprender>.
- Ministerio Público Tutelar (2020) La ESI permitió que el 80 por ciento de los niños y niñas abusados pudieran contarlos. *Ministerio Público Tutelar*. Disponible en: <https://tinyurl.com/mptutelar-esi>.
- Montoya, E. C. (2017) "Del currículum nulo al "currículum proscrito" o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar", *Notandum*, (44-45), pp. 15-28. Disponible en: <https://doi.org/10.4025/notandum.44.3>
- Morgade, G. (Coord.) (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.
- Narodowski, M. (2023, 16 de diciembre) ¿Peligra la ESI? Cenital. *Recuperado de* <https://cenital.com/peligra-la-esi/>.
- Narodowski, M., y Scharagrodsky, P. (2005) "Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona", *Revista Colombiana de Educación*, 49, pp. 61-80.
- Oliveto, G. (2018) Informe sobre el impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Fundación Huésped y Colectivo por los Derechos Sexuales y Reproductivos.
- Pearson, J., y Wilkinson, L. (2017) "Same-sex sexuality and educational attainment: *The pathway to college*", *Journal of homosexuality*, 64(4), pp. 538-576.
- Pechin, J. E. (2013) "De la indicación de 'perversiones' por parte de la(s) norma(s) a la 'perversión' política de la (a) normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?", *LES Online*, 5(1), pp. 47-60.
- Perales, F. (2016) "The costs of being "different": Sexual identity and subjective wellbeing over the life course", *Social Indicators Research*, 127, pp. 827-849.
- Pérez Albéniz, A., Lucas Molina, B., & Gutiérrez García, A. (2023) *Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia*. Repositorio RODERIC.

- Peter, T., Taylor, C., y Campbell, C. (2016) “‘You can’t break... when you’re already broken’: The importance of school climate to suicidality among LGBTQ youth”, *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 20(3), pp. 195-213.
- Proulx, C. N., Coulter, R. W., Egan, J. E., Matthews, D. D., y Mair, C. (2019) “Associations of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning-inclusive sex education with mental health outcomes and school-based victimization in US high school students”, *Journal of Adolescent Health*, 64(5), pp. 608-614.
- Rosario, M., Schrimshaw, E. W., & Hunter, J. (2011) “Different patterns of sexual identity development over time: Implications for the psychological adjustment of lesbian, gay, and bisexual youths”, *Journal of sex research*, 48(1), pp. 3-15.
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., & Ioverno, S. (2021) “Promoting school safety for LGBTQ and all students”, *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 8(2), pp. 160-166.
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016) “Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth”, *Annual review of clinical psychology*, 12(1), pp. 465-487.
- Sansone, D. (2019) “LGBT students: new evidence on demographics and educational outcomes”, *Economics of Education Review*, 73, 101933.
- Selvam, T. (2017) “Functions of peer group in adolescence life”, *International Journal of Scientific Research and Review*, 6(11), pp. 131-136.
- Smyth, J., Olson, K., & Kasabian, A. S. (2014) “The effect of answering in a preferred versus a non-preferred survey mode on measurement”, *Survey Research Methods*, 8(3), pp. 137-152.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007) “Age differences in resistance to peer influence”, *Developmental psychology*, 43(6), pp. 15-31.
- Stewart, V., Narodowski, M., y Campetella, M. D. (2021) “Infancias trans: otra interrupción en las escuelas de la modernidad”, *Revista Colombiana de Educación*, (82), pp. 263-280.
- Stupar-Rutenfrans, S., Fokke, A., Bye, S., Padilla, E., Kalibatseva, Z., Batkhina, A. & Papageorgopoulou, P. (2024) “Subjective well-being: A pilot study on the importance of emotion regulation, gender identity and sexuality”, *Psychology & Sexuality*, 15(4), pp. 645-660.
- Takács, J. (2006) *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels: ILGA Europe.
- Techera, J., Garin, L., y Masi, B. (2017) *Censo Nacional de Personas Trans. Derecho a la Educación*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Uruguay.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013) “A review of school climate research”, *Review of educational research*, 83(3), pp. 357-385.
- Thomeer, M. B., & Reczek, C. (2016) “Happiness and sexual minority status”, *Archives of sexual behavior*, 45, pp. 1745-1758.
- Tomasini, M. E., Morales, M. G., Gontero, N., Esteve, M., Ferrucci, V., Molina, C., & Ferrari, L. (2021) “Educación Sexual Integral: recorridos, apropiaciones y resistencias”, *Cuadernos de Coyuntura*, 6, pp. 1-17.
- Tomasini, M. (2008) “Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial” en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 61-82.
- Weng, L. J. (2004) “Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient alpha and test-retest reliability”, *Educational and psychological measurement*, 64(6), pp. 956-972.
- White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., y Stern, R. (2018) “LGBTQ adolescents’ positive and negative emotions and experiences in US high schools”, *Sex Roles*, 79, pp. 594-608.
- Zacarias, N (2021) “La educación como campo de batalla de las disidencias. O una nueva oportunidad para la justicia social”, *Revista Acción*. Disponible en: <https://accion.coop/opinion/la-educacion-como-campo-de-batalla/>

Anexos

¿Salís a comer los fines de semana o durante la semana (juntarse, bailar, comer, etc.)?	Población no-LGBTQ+	Población LGBTQ+
Sí, siempre	30% (2,4%)	22,9% (3,9%)
Sí, a veces	60,9% (2,6%)	66,7% (4,3%)
No, casi nunca o nunca	8,6% (1,3%)	9,1% (2,3%)
No responde	0,6% (0,3%)	1,3% (1,2%)
Total	100%	100%

Anexo A. Vida social. Evaluada como interacciones sociales con pares fuera del horario escolar. Los resultados expresados con * son los que presentan diferencias significativas entre ambos grupos.

¿Tenés ganas de ir a la escuela?	Población no-LGBTQ+	Población LGTBQ+
Sí, siempre	12,1% (1,8%)	7,1% (2,1%)
Sí, a veces	47,9% (2,6%)	46,2% (4,6%)
Casi nunca	14,3% (1,8%)	18,1% (3,5%)
Nunca	6,1% (1,2%)	11,5% (3,1%)
Depende de la clase	17,2% (1,9%)	13,3% (3,2%)
No responde	2,4% (0,9%)	3,8% (1,9%)
Total	100%	100%

Anexo B. Reporte de intención de asistencia escolar. Los resultados expresados con * son los que presentan diferencias significativas entre ambos grupos.

¡Hola! Esperamos que esta encuesta te encuentre bien. Muchas gracias por tomarte el tiempo para responderla. Antes que empieces, te queremos contar que:

- Lo que respondas es **completamente confidencial**. Tus respuestas son **anónimas** (es decir, nadie sabe quién responde). Absolutamente nadie, ni tu familia, tutores, docentes, la dirección del colegio, ni las personas con quienes estás en el aula van a conocer tus respuestas.
- Estos datos los vamos a usar para pensar espacios escolares seguros e inclusivos. Por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas.
- Tus respuestas van a dar información que ayude a mejorar las escuelas y la vida de los y las estudiantes en ellas.
- No hace falta que contestes nada que no quieras contestar o que te haga sentir incomodidad, pero... cuanto más contestes, más ayudás. Es por eso que, de nuevo, te agradecemos mucho por tomarte el tiempo para responderlas

¿Querés participar?:

SI ☐ NO ☐

Anexo C. Consentimiento informado incluido al comienzo de cada encuesta.

Notas

¹ El marco de muestreo fue el Relevamiento Anual (RA) de establecimientos educativos, provisto por el Ministerio de Educación de la Nación, restringido a la CABA. Se estratificó según sector de gestión (Estat / Privado) y Zona (Norte, Centro o Sur, según Comuna en donde se encuentre el establecimiento). La selección de establecimientos en cada estrato se realizó con probabilidad de selección proporcional a la matrícula (según RA) secundaria del colegio, ordenando por Comuna dentro de cada estrato.



*Verónica Melissa Stewart es Magíster en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella; Investigadora asistente del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. E-mail: veronicamstewart@gmail.com ORCID: 0000-0002-6201-2336.

**Darío Judzik es Doctor en Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona; Decano Ejecutivo y Profesor de la Escuela de Gobierno, Universidad Torcuato Di Tella; Investigador asociado del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Universidad Torcuato Di Tella, Argentina. E-mail: djudzik@utdt.edu

***Cecilia Inés Calero es Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas, Universidad de Buenos Aires; Profesora de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT); Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE-UTDT), Argentina. E-mail: ccalero@utdt.edu ORCID: 0000-0002-3513-7504