

**Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela.**

**Realidades y posibles rupturas**

**Daniel Mateo Manchola Florez**

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2023

**Acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela**

**Realidades y posibles rupturas**

**Daniel Mateo Manchola Florez**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

**Magíster en Educación**

Directora:

**María Cristina Martínez Pineda**

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

*Énfasis:* Historia de la educación, la pedagogía y cultura política

Bogotá, Colombia

2023

## **Dedicatoria**

*No te detengas*

*No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,  
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.*

*No te dejes vencer por el desaliento.*

*No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte, que es casi un deber...*

*...No dejes de creer que las palabras y las poesías sí pueden cambiar el mundo.*

*Pase lo que pase nuestra esencia está intacta. Somos seres llenos de pasión.*

*La vida es desierto y oasis.*

*Nos derriba, nos lastima, nos enseña,*

*nos convierte en protagonistas de nuestra propia historia.*

*Aunque el viento sople en contra, la poderosa obra continúa.*

**Walt Whitman**

*Para mi abuela, mi madre, mi padre y mi hermano*

*soporte vital a lo largo del camino,*

*para mi sobrino, aliento fresco de vida y ternura,*

*para mi prometida, amor y paz en la tormenta. Para mí.*

## **Agradecimientos**

Quiero expresar el más profundo agradecimiento a mi directora de tesis y maestra María Cristina Martínez Pineda, su dedicación y experticia fueron cruciales para el éxito de esta investigación que no ha sido solo una tarea profesional, sino también una experiencia enriquecedora a nivel personal. Su generosidad al compartir sus conocimientos, su paciencia y su disposición para ayudar a pesar de las dificultades han dejado una huella en mí.

Gracias a mi familia por todo el amor y por estar siempre a pesar de la distancia, su apoyo incondicional a lo largo de mi vida ha sido la fuerza motriz que me impulsa a alcanzar cada meta y superar cada obstáculo. Gracias por ser mi lugar seguro, mi fuente de inspiración y, sobre todo, por ser la mejor familia que pude desear jamás. Esta meta ha sido más significativa y gratificante gracias a su presencia constante.

Gracias a mi prometida, quien me impulsó a elegir esta hermosa universidad, y junto a la cual he construido y avanzado en la consecución de mis objetivos, y a su familia que se convirtió en tiempos de gran incertidumbre en pilar fundamental para la consecución de este sueño, a ellos mi amor y más sentido agradecimiento.

Gracias a la universidad y a todas las personas con las cuales compartí y de las cuales aprendí a lo largo de este proceso formativo.

## Tabla de contenido

Introducción.....	11
Capítulo 1. Justificación, antecedentes y problema de investigación .....	13
1.1 Justificación.....	13
1.2 Antecedentes.....	15
1.3 Problema de investigación.....	23
1.4 Objetivos.....	30
1.4.1 Objetivo General .....	30
1.4.2 Objetivos específicos.....	30
Capítulo 2. Referentes conceptuales y teóricos .....	32
2.1. El género más allá de lo binario .....	33
2.2 Performatividad de género, lenguaje y movilización política.....	35
2.3 Escuela, acoso escolar y bullying homofóbico .....	38
2.4 Teoría queer. Resignificaciones y acercamientos para pensar una pedagogía queer .....	44
2.5 Escuela inclusiva y respetuosa de la diferencia: experiencia y alteridad .....	50
Capítulo 3. Diseño Metodológico.....	61
3.1 Enfoque y tipo de investigación .....	61
3.2 Técnicas de Investigación.....	62
3.2.1 Delimitación del objeto de estudio.....	63
3.2.2 Reglas de codificación .....	67
3.2.3 Sistema de Análisis .....	68
Capítulo 4. Análisis y presentación de resultados .....	70
4.1 Marco legal para la defensa de los derechos de las personas LGBTIQ+ en la escuela..	70

4.1.1 Aperturas y defensa de derechos .....	76
4.1.1.1 En la Constitución Política .....	77
4.1.1.2 En los actos legislativos.....	79
4.1.1.3 En los Decretos y Acuerdos .....	86
4.1.1.4 En la jurisprudencia de la Corte .....	90
4.1.2 La ruta de atención integral para la convivencia escolar como herramienta para combatir el acoso por orientación sexual e identidad de género.....	101
4.1.3 Enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género en la escuela	107
4.1.4 A manera de conclusión .....	110
4.2 La problemática de la diversidad y la diferencia en el contexto educativo .....	110
4.2.1 Discriminación y homofobia hacia estudiantes.....	113
4.2.2 Homofobia institucionalizada y su presencia en el aula de clases .....	118
4.2.3 Perspectiva de género y sexualidad en la escuela, dificultades y posibilidades en su reconocimiento e inclusión.....	121
4.3 Referentes conceptuales que orientan las investigaciones .....	123
4.3.1 Género: abordajes y perspectivas .....	124
4.3.1.1 La perspectiva de género.....	126
4.3.1.2. El sistema sexo/género .....	127
4.3.1.3. La orientación sexual y la identidad de género .....	128
4.3.2. Homofobia, bullying y bullying homofóbico.....	129
4.3.3. La heteronormatividad .....	130
4.4 Ejes Analíticos .....	132
4.4.1 Imaginarios, discursos y discriminación frente a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la comunidad educativa .....	132
4.4.2 El papel del lenguaje en las violencias de corte homofóbico en la escuela .....	141
4.4.3 El papel del docente frente a la diversidad sexual en la escuela .....	144

Capítulo 5. Iniciativas pedagógicas y herramientas encontradas a lo largo de la investigación.....	153
5.1 Desarrollo y análisis de las propuestas a la luz de los hallazgos teóricos producto de la investigación.....	159
5.1.1 Grupo de trabajo G16 sobre la equidad de género .....	159
5.1.2 Reconocimiento de la diversidad sexual y de géneros en la escuela .....	162
5.1.3 Proyectos sobre las problemáticas derivadas de la homofobia en la escuela.....	167
5.1.4 Actividades de sensibilización del día del género.....	168
5.1.4.1 Sexo vs Género, los roles de género se aprenden, no son innatos .....	169
5.1.4.2 Reflexión frente a los roles de género en niños y niñas a partir de estereotipos sociales desde la primera infancia.....	169
5.1.4.3 Taller sobre roles sexuales .....	170
5.1.5 Cartilla orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia.....	172
5.1.5.1 Reflexiones en torno a la diversidad .....	172
5.1.5.2 Hablemos de sexualidad en la escuela .....	173
5.1.5.3 Pilemos las violencias basadas en género .....	173
5.1.6 Cartilla ambientes escolares libres de discriminación. La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos.....	175
5.1.7 Cartilla pedagógica: diversidad e inclusión .....	176
5.1.7.1 ¡Cuéntame, yo aprendo y te comprendo! .....	176
5.1.7.2 Me pongo en tus zapatos .....	178
Capítulo 6. Conclusiones. Entre la realidad y las rupturas.....	181
Bibliografía.....	191
Anexos .....	201
Anexo 1 .....	201

Anexo 2 .....	203
---------------	-----

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Testimonios de estudiantes frente a la violencia sufrida por su orientación sexual e identidad de género en la escuela .....</i>	22
<b>Tabla 2.</b> <i>Documentos seleccionados para el análisis de contenido .....</i>	64
<b>Tabla 3.</b> <i>Reconocimiento y restablecimiento de derechos de la comunidad LGBTIQ+ en Colombia desde la normatividad vigente .....</i>	72
<b>Tabla 4.</b> <i>Jurisprudencia de la Corte Constitucional con relación a los derechos de las personas LGBTIQ+ desde el contexto general .....</i>	91
<b>Tabla 5.</b> <i>Jurisprudencia de la Corte Constitucional con relación a los derechos de las personas LGBTIQ+ en establecimientos educativo .....</i>	94
<b>Tabla 6.</b> <i>Acciones del componente de atención .....</i>	105
<b>Tabla 7.</b> <i>Propósito de las investigaciones seleccionadas .....</i>	111
<b>Tabla 8.</b> <i>Rejilla de sistematización 1. Discriminación y homofobia hacia estudiantes ....</i>	113
<b>Tabla 9.</b> <i>Rejilla de sistematización 2. Homofobia institucionalizada .....</i>	118
<b>Tabla 10.</b> <i>Rejilla de sistematización 3. Perspectiva de género y sexualidad en la escuela, dificultades y posibilidades en su reconocimiento e inclusión.....</i>	121
<b>Tabla 11.</b> <i>Abordajes conceptuales .....</i>	124
<b>Tabla 12.</b> <i>Iniciativas pedagógicas y herramientas propuestas .....</i>	154
<b>Tabla 13.</b> <i>Propuestas de reconocimiento o trabajo.....</i>	203



### Índice de imágenes

<b>Imagen 1.</b> <i>Integrantes del Grupo G16</i> .....	201
<b>Imagen 2.</b> <i>Muestra gráfica de la labor realizada con los estudiantes durante la investigación</i> .....	201
<b>Imagen 3.</b> <i>Muestra de un proyecto de resistencia</i> .....	202

### Índice de ilustraciones

<b>Ilustración 1.</b> <i>Ruta de atención integral</i> .....	102
--	-----

## **Introducción**

El acoso escolar o bullying, es una problemática presente en la mayor parte de las escuelas alrededor del mundo, se constituye a través de actos de exclusión y/o discriminación que afectan no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes. En los últimos años ha cobrado gran relevancia el abordaje de este fenómeno, dado que la intolerancia en entornos educativos crea un ambiente hostil que perpetúa estereotipos y marginaciones, dificultando el desarrollo personal y profesional de estudiantes que se hallan por fuera de los márgenes de las expectativas tradicionales presentes en la sociedad.

Explorar el acoso por orientación sexual e identidad de género en particular, implica situar la mirada en los análisis con perspectiva de género que consiguen entender las diversas dimensiones del problema, las dinámicas sociales y culturales que dan forma y que perpetúan este tipo de discriminaciones. También, a las estructuras heteronormativas sobre las cuales se cimentan nociones y discursos binarios y esencialistas sobre la sexualidad de las personas y, por supuesto, sus manifestaciones en los entornos escolares.

La presente investigación se desarrolló a través de un análisis documental a trabajos y estudios realizados sobre el tema. Cabe aclarar, que debido a las ya conocidas limitaciones generadas por la pandemia del Covid-19, periodo en que cursé mis estudios se hizo imposible realizar un trabajo de campo en instituciones y utilizar otras fuentes. En este sentido, se configuró un archivo documental que comenzó por una fase de rastreo, preselección y selección de artículos, cartillas, encuestas, libros, investigaciones, tesis de maestría, normatividad y algunas iniciativas y experiencias pedagógicas que dan cuenta de las problemáticas relativas a esta modalidad de acoso en contextos educativos (escuelas formales

de educación básica y media). La revisión documental buscó reconocer algunos de los esfuerzos que se han adelantado para comprender conceptualmente el problema y aportar no solo en el reconocimiento de la problemática estudiada, sino en algunas posibilidades de cambio, los caminos y las posibles rupturas que permiten transformaciones de una cultura escolar heteronormada.

Conviene decir que el suicidio del estudiante Sergio Urrego, sucedido en Colombia en el año 2014, marcó un precedente e incrementó el interés por estudios en este campo.

El presente informe de investigación se estructura en cinco apartados: el primero ubica el problema de investigación y las motivaciones para realizarla; esboza por qué el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género es una problemática que requiere atención y estudio. En el segundo se presentan y desarrollan los referentes conceptuales que se consideran pertinentes para el abordaje y comprensión de la problemática. En el tercero se explicita la metodología y las técnicas de investigación. En el cuarto, el central, se presentan los hallazgos de la investigación; comienza por situar el marco legal existente en Colombia para la defensa de derechos de las personas LGBTIQ+ (lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer); también incluye problemáticas y referentes conceptuales que presentan y sustentan las tesis de maestría seleccionadas y finalmente se presentan algunas iniciativas pedagógicas que se propusieron o llevaron a cabo en cada investigación. Finalmente se presentan las conclusiones generales del estudio.

Si bien, se anticipan las limitaciones que se presentaron para el desarrollo del trabajo, quiero advertir que la mirada y el análisis del corpus documental seleccionado se desarrolló atendiendo los criterios de rigurosidad y confiabilidad. También, que con esta mirada cruzada a trabajos realizados, se espera contribuir a alimentar y continuar las investigaciones.

## **Capítulo 1. Justificación, antecedentes y problema de investigación**

El presente apartado da cuenta de la problemática central de la investigación y las razones que animan para estudiar el tema.

### **1.1 Justificación**

Esta investigación surge por las denuncias que se realizan acerca del acoso escolar que padecen varios estudiantes por su orientación sexual e identidad de género. Una situación presente en las instituciones educativas que conlleva grandes afectaciones a las personas víctimas de este acoso y que necesariamente se extiende a sus familias.

Conceptos como el acoso escolar y el bullying homofóbico se han convertido en problemáticas que afectan de manera significativa el ambiente educativo, comprometiendo el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes. Estos comportamientos generan un ambiente hostil que dificulta el aprendizaje y el desarrollo personal, creando barreras para el pleno desarrollo de las habilidades y potencialidades de los individuos afectados.

Se considera importante evidenciar los elementos que generan y sostienen esta problemática; también indagar por factores normativos, imaginarios construidos social y culturalmente, ausencia de entornos dialógicos asertivos, entre otros asuntos, que hacen que un gran porcentaje de estudiantes se conviertan en víctimas de violencias físicas, psicológicas y emocionales.

La necesidad de abordar específicamente estas violencias se justifica en la importancia de crear entornos educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad. La discriminación basada en la orientación sexual no solo afecta a los estudiantes directamente

involucrados, sino que también contribuye a la creación de un clima general de intolerancia que afecta a toda la comunidad escolar.

Otro aspecto clave es la relación entre el acoso escolar y el bienestar a largo plazo de los individuos. Estudios han demostrado que las víctimas de acoso escolar tienen mayores probabilidades de experimentar problemas de salud mental en la edad adulta, lo que destaca la urgencia de intervenir y prevenir estas conductas desde edades tempranas. Un estudio realizado por la UNESCO en Latinoamérica “indica que alrededor del 10% de las personas encuestadas señaló que el bullying convirtió sus vidas en “difíciles y tristes”, un 25% dijo que la experiencia los volvió personas “inseguras”; casi un 15% de los y las jóvenes chilenos encuestados consideró el suicidio”. (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, 2013, p. 24)

Asimismo, la investigación busca relacionar la literatura existente, con la normatividad vigente proporcionando puntos de vista sobre la manera en que los actores educativos asumen, entienden y actúan al respecto del acoso escolar y el bullying homofóbico en contextos educativos. La comprensión detallada de estos fenómenos es esencial para el diseño de estrategias de intervención efectivas y programas de prevención adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad educativa.

Este trabajo cobra relevancia en la medida que sitúa el debate en la violencia que sufren los estudiantes dentro de la escuela, y busca reconocer la necesidad de entender la sexualidad en el ámbito educativo más allá del tabú, hablar de ella de forma abierta y espontánea para que todos los sujetos se vean como interlocutores válidos; también para que se brinde voz a aquellos que históricamente han sido relegados, silenciados y violentados. Dicho de otro modo, es un tema cuyo abordaje no puede postergarse más por parte del Estado y de las instituciones socializadoras, en este caso específico, la escuela.

## 1.2 Antecedentes

Para la elaboración de este apartado se acudió a documentos que abordan y caracterizan el problema de bullying homofóbico de manera general en América Latina y el Caribe, a fin de una obtener una mirada y una comprensión holística del problema, sus posibles causas, algunas cifras y las consecuencias sobre los estudiantes.

En el año 2013 la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), a través de la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe elaboró el cuadernillo número 8 llamado *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico* el cual hace parte de la serie Buenas Políticas y Prácticas, que aborda temas esenciales del quehacer de la UNESCO con el sector educación. El documento reconoce que el bullying homofóbico o basado en género

Afecta a todos los y las estudiantes que se perciben como no conformes a las normas de orientación sexual y género predominantes, incluyendo a aquéllos que son lesbianas, gay, bisexuales, transgénero o intersexuales. Este tipo específico de violencia escolar, denominada bullying homofóbico, tiene importantes repercusiones en la educación. Viola el derecho a la educación y menoscaba los logros académicos de las personas afectadas. El bullying homofóbico ocurre en todos los países, independientemente de las creencias o culturas. Así como la discriminación basada en la raza, sexo, etnia, discapacidad o religión es inaceptable, también lo es la discriminación motivada por la orientación sexual y la identidad de género (supuesta o real). Todos los y las estudiantes tienen el mismo derecho a una educación de calidad en un ambiente escolar seguro. (p. 14)

Significa que el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género es un problema presente en diversas latitudes del mundo. Según la UNESCO (2013) este tipo de

violencia, - motivada por la orientación sexual percibida o por la identidad de género -, parece ser la forma de violencia más común en los centros educativos (p. 20-23). El acoso escolar discrimina, estigmatiza y niega la existencia de sexualidades que van en contra de la normalidad obligatoria, es decir, que rompen con lo permitido, deseable o con aquello considerado correcto moralmente en un tiempo y una sociedad determinados.

En el texto – mencionado anteriormente – se reconoce el “bullying homofóbico como un problema universal en los establecimientos educacionales, que afecta a todos los y las estudiantes” (p. 14), aseveración que se respalda por la evidencia y la experiencia recogida en la primera consulta internacional de la ONU sobre bullying homofóbico en centros educacionales convocada por la UNESCO, en Brasil en el año 2011. La consulta convocó a más 25 países, y generó como resultado más destacado una declaración conjunta que exhorta a los Gobiernos a eliminar la inaceptable y devastadora prevalencia del bullying homofóbico en establecimientos educacionales de todo el mundo. Al respecto el secretario general de las naciones unidas definió al bullying homofóbico como “ultraje moral, y una seria violación de los derechos humanos” y exhortó a los países a “tomar las medidas necesarias para proteger a todas las personas, sin exclusión, de la violencia y discriminación, incluyendo las afectadas debido a su orientación sexual e identidad de género”.<sup>1</sup> Esto precedido por una declaración ministerial hecha por los ministros de educación y salud de América Latina y el Caribe llamada *Prevenir con Educación* “que reconoce la necesidad de abordar las necesidades de personas con orientación sexual e identidad de género diferentes al patrón cultural dominante, a la vez que contiene las medidas para promover la existencia de escuelas

---

<sup>1</sup> Secretario General de la ONU Ban Ki-moon, 8 de diciembre 2011 <http://www.un.org/sg/statements/?nid=5747>

seguras e inclusivas.” (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, 2013, p. 30)

Para el año 2013, fecha de la publicación del informe *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico* los datos que existían acerca de América Latina correspondían únicamente al bullying o acoso escolar, sin mayor información sobre el bullying homofóbico. En el SERCE 2010<sup>2</sup> se analizaron los resultados de 2.969 escuelas, 3.903 aulas, y 91.23 estudiantes de grado sexto de 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, sobre el acoso escolar o bullying y se estableció que el 51,1% de los estudiantes dijeron haber sido víctimas de insultos, amenazas, golpes o robos (bullying) por parte de sus compañeros de escuela, además que la agresión más frecuente fue el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6%) y la violencia física (21,2%).

Para entonces Colombia no hacía parte de los cinco países con más altos niveles de agresión, la lista era liderada por Argentina, seguida por Ecuador, República Dominicana, Costa Rica y Nicaragua respectivamente. (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, 2013, p. 16); ya para el año 2020 la situación del país no fue la mejor, la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras dio a conocer los resultados del trabajo hecho en Colombia, en donde se registraron 2981 casos graves de acoso escolar, realidad que sitúa al país con uno de los registros más altos del mundo, con un agravante, muchos de los casos no llegan nunca a denunciarse, en especial aquellos relacionados con la violencia por orientación sexual e identidad de género.

---

<sup>2</sup> Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico



Como ya se indicó, para el año 2013 los datos existentes con relación con el bullying homofóbico eran relativamente pocos, aun así la información disponible daba cuenta de un problema de magnitud considerable. Se logró establecer que “un alto porcentaje de estudiantes lesbianas, gay y bisexuales informaron la existencia de bullying homofóbico en Chile (68%), Guatemala (53%), México (61%) y Perú (66%). En Brasil, más del 40% de los hombres gay informaron que habían sido agredidos físicamente en la escuela” (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, 2013, p. 20).

Este vacío en la información con relación al bullying homofóbico es reconocido también en el documento titulado *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina* presentado en el año 2015 por la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, el cual menciona, a manera de crítica, como los gobiernos han dejado de lado la recolección de información, por lo que esta tarea ha quedado supeditada en muchas ocasiones a las organizaciones de la sociedad civil.

A continuación se enumeran algunos datos relevantes hallados en este documento dan cuenta de la realidad en América Latina y el Caribe con relación a la bullying homofóbico:

- El bullying homofóbico se expresa mayoritariamente por medio de insultos seguido por agresiones físicas. Ocurre en escuelas tanto públicas como privadas y es más frecuente entre estudiantes del nivel secundario.
- Los estudiantes con una opción sexual distinta a la heterosexual sufren una mayor intensidad de bullying. En México se reporta hasta un 67%
- La condición de LGBT ha cerrado el acceso al sistema educativo a varios individuos.

- El bullying homofóbico proviene tanto de los compañeros como de los docentes y autoridades escolares
- Entre los efectos reportados por el bullying homofóbico están la depresión, la soledad, el miedo, los intentos de suicidio y los daños auto-inflingidos.
- Los temas de bullying homofóbico y de diversidad sexual no son tratados como parte de la educación en los colegios.
- La reacción de los profesores y autoridades escolares suele ser indiferente.
- La experiencia de bullying homofóbico afecta el rendimiento escolar, influye en el desempeño en matemáticas y lectura y disminuye el interés en seguir estudiando. (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe 2015, p. 30 – 31)

Está claro que el bullying homofóbico repercute de manera negativa en el diario vivir de niños, niñas y jóvenes que se ven sometidos a malos tratos y discriminación por parte de pares y en ocasiones también de profesores, generando dificultades no solo en su proceso de formación, sino en su devenir personal. Muchos han sido los casos documentados de bullying homofóbico en América Latina y en Colombia, lo que ha generado una amplia jurisprudencia de la corte en esta materia, cabe mencionar como hito particular, desafortunado pero crucial en materia de política pública para combatir el acoso y/o la violencia escolar, el caso del estudiante Sergio Urrego,

Un joven emblemático para la región – uno de tantos que han muerto por su propia mano en las Américas. Era estudiante de un colegio católico en Bogotá, donde lo discriminaban frecuentemente por su orientación sexual, episodio que se denunció a través de las redes sociales, un caso de discriminación que terminó en suicidio el 5 de agosto de 2014. Sergio dejó varias cartas que iban dirigidas a sus amigos cercanos y

familiares explicándoles que tomó esta decisión por la presión y la angustia que sentía, a causa de la discriminación tan marcada en su colegio, agravada por la actitud de las autoridades del mismo, que – con actitud homofóbica unida al poder que le da el sistema – ocasionaron aún mayor discriminación y persecución cuando hicieron pública la relación amorosa que él tenía con un compañero del colegio. (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe 2015, p. 35)

Este lamentable episodio terminó por generar la sentencia T-478 proferida posteriormente por la corte constitucional en el año 2015 que busco proteger sus derechos y los de su familia, además de ordenar entre otras cosas al ministerio de educación a cumplir con la implementación de la ley 1620 de 2013, con relación a la conformación del comité nacional de convivencia escolar que resulta ser el marco jurídico mejor estructurado con el que cuentan las instituciones educativas para combatir y hacer seguimiento al acoso por orientación sexual e identidad de género, siendo una gran herramienta máxime cuando en la región, para este mismo año los mecanismos para monitorear y reportar la violencia escolar eran casi inexistentes.

Ordenó adicionalmente revisar todos los manuales de convivencia en el país para determinar que respeten la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes, así como verificar que en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media estén contruidos los comités escolares de convivencia.

Todo ello se suma al camino recorrido por los movimientos sociales y las organizaciones como Sentiido y Colombia diversa que han visibilizado y denunciado las violencias sistémicas e históricas a las cuales han sido sometidas las personas de la comunidad LGBTIQ+, por lo que hoy la escuela se halla permeada por diversos esfuerzos que buscan hacer de esta un lugar más respetuoso de la diferencia y la diversidad sexual,

muestra de ello es el documento elaborado en el año 2022 por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), titulado *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar. Hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*, el cual tiene como objetivo promover un “debate abierto y activo sobre la convivencia escolar y reconocer la diferencia y la diversidad de las personas como elementos enriquecedores del vivir y ser en comunidad” (p. 7), y reconoce en la escuela el rol fundamental de la formación de identidades y la transformación de la sociedad:

Estas orientaciones tienen el propósito de trascender la noción de los manuales de convivencia como una herramienta estática centrada en generar sanciones, hacia una noción multidimensional y dinámica de la convivencia escolar, explorando la potencia pedagógica de reunir a la comunidad educativas para identificar los retos que supone construir escuelas en línea con las realidades históricas y contextuales en las que se encuentran (...) Estas acciones implican apuestas pedagógicas y políticas para materializar los enfoques de Derechos Humanos, *de género, diferencial por Orientación Sexual e Identidad de Género* y prácticas restaurativas que permiten comprender integralmente la convivencia como un escenario de transformación para hacer de los colegios lugares seguros y libres de discriminación. Convirtiendo al manual de convivencia en un instrumento con enfoque preventivo y con miras a la reparación. (p. 7)

Ahora bien, el antecedente más importante y específico en Colombia es la encuesta escolar de clima LGBTI llevada a cabo en el año 2016 que busca conocer las experiencias de violencia e inseguridad escolar de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans, llevada a cabo por las organizaciones Colombia Diversa y Sentiido, dado que son las organizaciones de la sociedad civil las que realizan la mayor cantidad de estudios acerca del fenómeno

complejo y extenso de la violencia o el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género, no solo en Colombia, también en América Latina.

La siguiente tabla enumera algunos testimonios recogidos por Colombia Diversa y Sentiido a través de la encuesta antes mencionada, hecha en Colombia, y que se consolida hoy como el acervo documental in situ más relevante en materia de acoso escolar por orientación sexual e identidad de género diversa, la cual se desarrollará a lo largo de esta investigación con el fin de pasar de lo general a lo particular. Asimismo, ilustra y permite comprender cómo la violencia homofóbica al interior de la escuela afecta a algunos estudiantes.

**Tabla 1.**

*Testimonios de estudiantes frente a la violencia sufrida por su orientación sexual e identidad de género en la escuela*

Testimonios	Información del estudiante
Me siento incómoda en el colegio y me siento presionada por mi hermano y por mi padre. Pero estoy cansada de que todos piensen que es una etapa, pues me he sentido diferente desde muy pequeña.	Estudiante bisexual de 16 años, Cundinamarca.
Mi directora de grupo se enteró de mi orientación y me privó de un reconocimiento que les dan a los buenos estudiantes a final de año.	Estudiante lesbiana de 15 años, Bolívar.
Algunos profesores hacen comentarios homofóbicos y me hacen sentir muy incómodo. Aunque para ellos sea solo un juego, no saben lo mucho que me afectan.	Estudiante gay de 15 años, Antioquia.
Desde primaria fui algo ‘afeminado’ y me molestaban por esto. Luego empecé a crecer y a recibir muchos insultos y hasta fui agredido en varias ocasiones: me botaban la comida, me empujaban y siempre me gritaban palabras con el fin de ofenderme.	Estudiante gay de 17 años, Boyacá.
Los demás alumnos se burlan y hablan mal de mí, me ponen apodosos ofensivos y me tiran cosas. En mi salón me siento rechazada.	Estudiante gay de 13 años, Cauca.
No he salido del closet en mi colegio pues cuando alguien dice que es gay, le abren un proceso disciplinario y lo obligan a ir al psicólogo.	Estudiante bisexual de 14 años, Atlántico.

*Nota.* Elaboración propia.

A partir de este sucinto apartado puede afirmarse que la discriminación es el trasfondo del acoso escolar entre pares y se expresa con la homofobia; esas prácticas discriminatorias a las que son sometidos los estudiantes dentro de los límites de la escuela, responden a los estigmas que sobre ellos colocan la sociedad, los maestros y los compañeros de aula. Para el sociólogo Erving Goffman (2006) “el termino estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador, una situación donde el individuo queda inhabilitado para la plena aceptación social” (p. 13). La manera en cómo se percibe al otro es muy importante para la construcción de subjetividades, esto tiene gran impacto en la formación y el crecimiento del sujeto, máxime cuando las miradas provienen de personas que ostentan posiciones de poder. Según Goffman (2006) “Lo que dicen acerca de la identidad social de un individuo aquellos que lo rodean, en todo momento en su diario vivir, tiene para él enorme importancia” (p. 64).

Estos antecedentes permiten afirmar que poner en escena y debate esta problemática que afecta a cientos de miles de estudiantes es una necesidad imperante para la investigación educativa. Una forma de acercamiento es indagar acerca de los que han hecho algunas investigaciones sobre el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género.

### **1.3 Problema de investigación**

Entender el problema del acoso escolar por razón de la orientación sexual e identidad de género de los estudiantes en el país el abordaje de la primera encuesta de clima escolar

LGBTIQ+ hecha por las organizaciones Sentiido<sup>3</sup> y Colombia Diversa<sup>4</sup> (2016), titulada *Mi voz cuenta. Experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*, la cual determinó que tres de cada cuatro estudiantes fueron acosados/das verbalmente, cuatro de cada diez fueron víctimas de acoso físico y cuatro de cada diez experimentaron ciberacoso por pertenecer a la comunidad LGBTIQ+. La misma encuesta estableció que el 67 % de los estudiantes se sienten inseguros debido a su orientación sexual, que el 68.9 % escucha comentarios discriminatorios en su colegio siempre o casi siempre, y que el 75.4 % escucha dichos comentarios por parte del personal del colegio. Los vejámenes a los que se encuentran sometidos los estudiantes con orientaciones sexuales diversas provienen no solo de sus compañeros, sino también de maestros y directivos escolares.

Un hecho que se reconoce es la ausencia de denuncias de estas acciones de violencia, dado que el 59.4 % de los estudiantes nunca hizo un reporte al personal escolar, y un 60.1% nunca lo informó a un familiar. Una realidad que está muy ligada al concepto de *autodenigración* sufrida por los estudiantes con orientaciones sexuales diversas que en palabras de Bourdieu (2000) puede definirse de la siguiente manera:

los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales, eso puede llevar a una especie de autodepreciación, o sea de autodenigración sistemáticas (p. 51).

---

<sup>3</sup> Sentiido es una organización colombiana sin ánimo de lucro creada en 2011 y constituida legalmente en 2013, que produce y aporta conocimiento y capacita sobre género, diversidad sexual y cambio social.

<sup>4</sup> Colombia Diversa es una organización no gubernamental colombiana, que trabaja en favor del bienestar y reconocimiento legal y social de la comunidad LGBT de Colombia.

En la encuesta de clima escolar LGBTIQ+—mencionada anteriormente— se determinó que algunas de las consecuencias por la falta de apoyo hacia los estudiantes LGBTIQ+ fueron: a) más desconfianza en la comunidad escolar, b) más ausentismo y c) menos sentido de pertenencia (Sentiido y Colombia Diversa, 2016).

En la encuesta citada se establece que “El bullying homofóbico y transfóbico o contra personas LGBTIQ+ en los colegios se caracteriza por el acoso, hostigamiento y violencia sistemáticos contra estudiantes que se identifican o son percibidos como lesbianas, gays, bisexuales, trans u otras identidades de género” (Sentiido y Colombia Diversa, 2016, p. 15).

Esta situación ocasiona que las personas que no se inscriben en las sexualidades binarias (hombre, mujer) se asuman como víctimas, sientan que en ellos existe algo malo o perverso, y se conminan a un estado de aislamiento; en la mayoría de las ocasiones no buscan apoyo familiar, dado que según la encuesta de clima escolar LGBTIQ+, se encontró que en las pocas oportunidades que lo han hecho, se logró establecer que en el 26.5 % de los casos nadie hizo nada al respecto, además el 51.8 % de los estudiantes indicaron que informaron incidentes en las instituciones educativas de violencia y que la respuesta del colegio fue poco o nada eficaz (Sentiido y Colombia Diversa, 2016).

Por lo anterior, y con base en estos datos, es válido decir que este tipo de violencia está invisibilizada en la escuela. De un lado, por la falta de denuncias, hecho que representa un recrudecimiento de la problemática, y de otro, por la escasa comprensión del problema. Según datos de la encuesta de clima escolar LGBTIQ+, el 44.5 % de estudiantes informaron que no saben si su manual de convivencia incluye políticas de protección a personas LGBTIQ+, y que no se cuenta con mecanismos eficaces de protección (Sentiido y Colombia Diversa, 2016). Para las organizaciones que realizaron la encuesta



Los resultados y análisis de la encuesta son motivo suficiente para preguntarse cómo pueden promoverse espacios más incluyentes en el ámbito educativo y si los mecanismos de prevención del acoso y la intimidación escolar utilizados hasta el momento son suficientes para que cada vez menos estudiantes sientan la necesidad de reprimir u ocultar cómo se sienten y quiénes son verdaderamente (Sentiido y Colombia Diversa, 2016, p. 15).

Esta invisibilización es una forma de opresión que “se traduce en un rechazo de la existencia legítima y pública, es decir, conocida y reconocida, especialmente por el derecho, y en una estigmatización que sólo aparece tan claramente cuando el movimiento reivindica la visibilidad” (Bourdieu, 2000, p. 144). Hecho que se encuentra estrechamente vinculado a la estructura heteronormativa de la sociedad.

En términos de López (2017) la heteronormatividad se comprende como “el régimen político, social, filosófico y económico generador de violencias hacia todas aquellas personas que no siguen un patrón de género, de sexualidad, de prácticas y deseos asociados a la heterosexualidad” (p. 228). En otras palabras, las normas actúan como un mecanismo de dominación moral, legal, cultural y simbólico para las personas que se ubican en el modelo tradicional heterosexual y, por tanto, son privilegiadas y reconocidas por el derecho y el Estado; las que no, son excluidas y discriminadas por la sociedad. Aquí se hace visible que la heterosexualidad está instalada como “normalidad”, como patrón cultural, esto explica la exclusión y este es el desafío que se crea para el sistema educativo y para las instituciones educativas.

Hablar de género y sexualidad implica poner sobre la mesa un debate crítico, pues a causa de su homologación heterocentrada, se tiene la idea —errónea— de que son lo mismo, o que el uno existe únicamente debido a la existencia del otro. Butler (1990) plantea que:

La distinción *sexo/género* muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos. Si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de ‘hombres’ dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las ‘mujeres’ interpreten sólo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (que tendrá que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos (p. 54).

Esta diferenciación implica confrontar la estructura heteronormativa que defiende y valida únicamente la existencia de dos géneros, y su relación con el sexo, razón por la cual, a partir de allí, todo lo que desborde o no obedezca a esta noción, será visto como anormal o perverso. En este sentido, abandonar lo que Preciado (2002) llamó el contrato heterocentrada, supondrá bajo su concepto de contrasexualidad reconocer los cuerpos “no como hombres o mujeres sino como cuerpos hablantes, con la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación, en cuanto sujetos, que la historia ha determinado como masculinas, femeninas o perversas” (p. 42). Siguiendo a Butler (1990), se cuestiona la matriz cultural, el patriarcalismo y en general los referentes que derivan en estas posiciones binarias:

La matriz cultural mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género exige que algunos tipos de identidades no puedan ‘existir’: aquellas en las que el género no

es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son ‘consecuencia’ ni del sexo ni del género (p. 72).

En suma, y dado que la escuela se erige bajo los preceptos de una cultura heterosexual, hay que decir que esta reproduce la violencia por orientación sexual e identidad de género, como resultado de una sociedad heteronormada, con los referentes históricos y conceptuales construidos e instalados en los procesos de formación y de socialización. Como plantean Arana y Ruiz:

En muchos casos, es la escuela el lugar donde se expresan y consolidan múltiples formas de ser y estar en el mundo. Es allí, en la escuela, donde se imprime con fuerza la marca de género; siendo, también, el lugar donde más tiempo se convive, a partir del género que se nos fue asignado (2019, p. 116).

Dichos procesos en el caso específico de la escuela se cimientan en parte en los manuales de convivencia que, en la mayoría de los casos, siguiendo a Butler (1990), funcionan como dispositivos de una matriz cultural de poder y gobierno que restringen y excluyen la diversidad. Los manuales de convivencia, entre otras normas, determinan, tácita o expresamente aquello que los niños y niñas deben y pueden hacer de acuerdo con unas conductas alineadas, masculinas o femeninas que tradicionalmente han sido normalizadas. También pueden dar pistas acerca de las formas como se reconoce y atienden pedagógicamente las orientaciones sexuales diversas, y las regulaciones que se establecen para eliminar el acoso verbal o físico a consecuencia de su orientación sexual e identidad de género.

Con todo lo anterior se considera importante reconocer imaginarios y referentes conceptuales que sostienen las prácticas pedagógicas y en general la cotidianidad escolar respecto al acoso por identidad de género y orientación sexual, documentadas en investigaciones, encuestas, cartillas, algunos libros y artículos que han abordado la problemática antes expuesta; también la normatividad existente. Fuentes que pueden brindar no solo visos para su entendimiento, sino posibles rutas o estrategias para su manejo, prevención, mitigación y para propiciar cambios en la cultura escolar que permitan avanzar hacia la erradicación de prácticas violentas en contra de las identidades y/u orientaciones sexuales diversas de los estudiantes, pues

[e]l maltrato físico, otras formas de humillación y el trato abusivo, constituyen no sólo una violación al derecho de todo niño y niña a no sufrir ninguna forma de violencia, sino que además son muy contraproducentes para su proceso de aprendizaje. La homofobia y el bullying homofóbico perjudican las oportunidades de educarse y de aprender. (...) El acceso a la escuela es particularmente difícil para estudiantes transgénero, porque temas como las políticas de uso de uniformes escolares y las instalaciones sanitarias están basadas en el género binario (hombres y mujeres) y no están adaptadas a las necesidades de estudiantes transgénero.” (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, 2013, p. 22).

Con las consideraciones anteriores, y buscando consolidar un ejercicio investigativo surgen algunos interrogantes que permiten construir un horizonte de sentido y encaminar preguntas que dan lugar a los objetivos de la investigación.

El interrogante central, que da lugar al objetivo general de la investigación es: *¿Cómo ha sido abordado en los estudios e investigaciones educativas el problema de acoso escolar*

*por orientación sexual e identidad de género y qué alternativas se han propuesto en y desde la escuela?*

De este se derivan algunas preguntas específicas:

- ¿Cuál es el marco normativo que sirve de referente para que la escuela asuma el enfoque de género y diferencial LGBTIQ+?
- ¿Cuáles son las problemáticas y desde qué referentes conceptuales se entiende el acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en los trabajos de investigación seleccionados?
- ¿Qué iniciativas pedagógicas se proponen para contribuir a la construcción de otra cultura escolar que reconozca y respete las identidades de género y las orientaciones sexuales diversas?

## **1.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo General***

- Analizar las problemáticas, desafíos y apuestas desarrolladas en algunos trabajos de investigación, para que la escuela reconozca y promueva el respeto y la aceptación de la diversidad por orientación sexual e identidad de género.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Mapear la normatividad existente referida al enfoque de género y diferencial LGBTIQ+ en la escuela.

- Identificar en los trabajos seleccionados las problemáticas y los referentes conceptuales que constituyen los abordajes de diversidad de género y orientación sexual en la escuela.
- Reconocer algunas iniciativas pedagógicas que proponen los autores de los trabajos objeto de estudio, para la construcción de escuelas abiertas a la diversidad sexual.

## Capítulo 2. Referentes conceptuales y teóricos

Las violencias que sufren las personas por cuenta de su orientación sexual y/o identidad de género se hallan estrechamente vinculadas a la dicotomía que plantea la idea de la existencia de dos únicos géneros asignados al nacer, y su relación con los imaginarios sociales que sostienen que estos responden únicamente a las características biológicas y fisiológicas de hombre y mujer. Dicotomía dentro de la cual lo heterosexual goza de pleno reconocimiento, y todo aquello que se ubique fuera de sus márgenes, no solo no es reconocido, sino además considerado raro, extraño o perverso.

El trabajo de reproducción de dichas violencias según Bourdieu (2000), “quedó asegurado, hasta una época reciente, por tres instancias principales, la familia, la iglesia y la escuela, que, objetivamente orquestadas, tenían que actuar conjuntamente sobre las estructuras inconscientes” (p. 107), de manera que estas violencias permean casi todos los ámbitos de la sociedad, por lo que los estudiantes al interior de las escuelas no resultan ser la excepción.

En este apartado se reconocen los conceptos sustantivos que orientan y dan luces al desarrollo de esta investigación. En primer lugar, el género, la evolución del concepto, su carácter performativo, y su papel como categoría de análisis y subversión política dentro del feminismo. En segundo lugar, la violencia presente en la escuela por causa de la orientación sexual y la identidad de género, como consecuencia de estereotipos y estigmas que constituyen los imaginarios que circulan dentro de la comunidad educativa, el papel de lo queer en la pedagogía y su resignificación simbólica dentro de las luchas políticas por el respeto de la diversidad sexual. Esto a través de la lectura de teóricos como Johan Scott,

Judith Butler, Paul Preciado, Pierre Bourdieu, Deborah Britzman, Erving Goffman, John Langshaw Austin y Cornelius Castoriadis.

### ***2.1. El género más allá de lo binario***

Como categoría analítica, la noción de género nace en la academia norteamericana rechazando el determinismo biológico que según Scott (1996) “surgió empleando términos como sexo o diferencia sexual, resaltando también los aspectos relacionales en las definiciones normativas de feminidad” (p. 266), y se inscribe dentro de las luchas sociales por la reivindicación de los derechos de las mujeres, de los trabajadores y los movimientos afro, no solo a través de un análisis histórico de las relaciones de poder, sino de la relación existente entre el pasado y las prácticas actuales.

A partir de allí se propone la deconstrucción de las relaciones de poder y de las asimetrías expuestas e introducidas por el género, que permean a diversos grupos minoritarios históricamente excluidos y segregados, además, se utiliza para interpretar las relaciones entre hombres y mujeres. El género designa las significaciones simbólicas relacionadas al sexo que terminan siendo asumidas como naturales y que coadyuban a la subordinación de la mujer, todo enmarcado en una sociedad heteronormada que privilegia los intereses de las personas que se ubiquen bajo este constructo, y que se rigen por los imaginarios de masculinidad como característica superior a todo aquello a lo que ha sido relegada la figura de la mujer y los aspectos concernientes a la feminidad en general, su lugar y sus roles dentro de la participación social, política y económica. Según Ramírez y Mena,

el género surgió inicialmente para referirse a las formas en que hombres y mujeres desempeñaban sus roles y establecían relaciones en diferentes contextos, y también a



las expectativas sobre lo que implicaba ser hombre o mujer en un momento histórico determinado (2014, p. 116).

La emergencia de estudios sobre el género se dio por la necesidad de un análisis histórico que permitiera comprender y vislumbrar las relaciones asimétricas y de desigualdad que emanan dentro de las relaciones entre hombres y mujeres.

Para Lamas (2013) “el género, como simbolización de la diferencia sexual, se construye culturalmente diferenciado en un conjunto de prácticas, ideas y discursos” (p. 336). Por tanto, el género se refiere a un conjunto de roles, comportamientos, actividades, expectativas sociales y atributos culturales y personales que una sociedad considera rígidos, además de apropiados para las personas en función de su sexo biológico (hombre o mujer), en contraposición, y dado que es una construcción social y cultural. Butler (1990) considera que “si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo” (p. 54), puesto que varía en diferentes sociedades y a lo largo del tiempo, lo que de ningún modo significa que sea resultado únicamente de su relación socialmente construida con el sexo, ni tan rígido como el sexo.

Además, siguiendo a Butler (1990) “aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución, que tendrá que ponerse en duda, no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos” (p. 54). Esto con el fin de dismantelar los supuestos e imaginarios de una matriz cultural que exige que las identidades —en donde el género no es consecuencia del sexo— no puedan existir.

La subversión que esta noción del género supone es el surgimiento y proliferación de identidades que sean capaces de crear nuevas matrices y poner en tensión aquellas que bajo

la defensa de los binarismos condenan a los sujetos a escenarios de violencia y segregación sexual, para Planella y Pié (2015)

De esta binarización de la realidad (pasada por el filtro de los imaginarios) se desprende fácilmente que la categoría heterosexual se complementa con los adjetivos bueno, normal y natural, mientras que la categoría homosexual se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado. A los primeros les corresponden beneficios y un estatus reconocido, mientras que para los segundos quedan los estigmas, los roles desvalorizados y los intentos de regulación social (p. 21).

Es por ello por lo que hablar de género implica reconocer el giro lingüístico<sup>5</sup>, en el cual el lenguaje es un proceso simbólico que establece pautas sociales que se naturalizan, o se ritualizan, y donde el poder actúa encubierto bajo la figura del discurso, logrando de esta manera que sea invisibilizada la dominación desde el rol del opresor, y también incluso desde el oprimido.

## ***2.2 Performatividad de género, lenguaje y movilización política***

Desde el punto de vista de Butler (1990), la performatividad se refiere a cómo las identidades de género se construyen y mantienen a través de actuaciones sociales repetidas. Esta perspectiva desafía la idea de que el género es algo intrínseco y estático, y en su lugar, lo concibe como algo dinámico y socialmente construido que puede ser objeto de resistencia y transformación.

---

<sup>5</sup> El giro lingüístico en el feminismo se refiere a un enfoque teórico y crítico que destaca la importancia del lenguaje y la comunicación en la comprensión y la lucha contra las estructuras de poder y las desigualdades de género.

Bajo esta perspectiva el término queer, que implica reconocer su resignificación semántica, “como verbo, el transitivo queer expresa el concepto de ‘desestabilizar’, ‘perturbar’, ‘jorobar’, representación que justamente utiliza lo queer para apoyar la posibilidad de desestabilizar las normas inmutables y los discursos tradicionales de la heteronormatividad” (Leal, 2016, p. 170), lo que representa un claro ejemplo de la capacidad de subversión que tiene el acto performativo. Al respecto Butler (1993) afirma que “la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p. 18).

En este sentido, las expresiones (palabras) se conciben como actos performativos, que siguiendo a Austin (1955) se entienden como actos lingüísticos realizativos “realizar, que es el verbo usual que se antepone al sustantivo ‘acción’. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero hecho de decir algo” (p. 6), sino que tiene implicaciones sobre la realidad. Aclara que, dichos actos lingüísticos, en sí mismos no pueden convertirse en acciones, sino que “siempre es necesario que las circunstancias en que las palabras se expresan sean apropiadas, de alguna manera o maneras” (p. 8).

Lo anterior tiene implicaciones directas en el caso de la violencia por orientación sexual e identidad de género, en donde las circunstancias encuentran asidero dentro de la matriz heterosexual<sup>6</sup>, que otorga a los individuos que se ubican bajo sus márgenes una especie de legitimidad encubierta, que se encuentra en constante validación y refuerzo; bajo este

---

<sup>6</sup> Término acuñado por Butler (1993) y da cuenta del conjunto de normas, valores, expectativas y estructuras sociales que perpetúan y refuerzan la heterosexualidad como la orientación sexual “normal” y dominante en una sociedad dada.

marco, las personas constantemente sienten que deben revalidar con actos su género (masculino o femenino), transgrediendo a través de la homofobia a los sujetos que se ubican fuera de los límites de lo que es considerado “normal”, es así como el género se performa, a través de la reiteración de actos lingüísticos<sup>7</sup>.

Es allí, en los actos performativos donde existe la posibilidad de subvertir la heteronormatividad. Dado que antes de que los actos que sostienen las nociones de género tradicionales se naturalicen mediante la repetición, se abren posibilidades de nuevas resignificaciones, a través, entre otras cosas de la movilización política, que, en tanto política queer, no es individual, sino representa alianzas tejidas por sujetos sin identidades definidas.

La política constituye un espacio en el que, por supuesto no sin obstáculos, las reformulaciones queer han tenido su efecto y han permitido el desarrollo de un conjunto de prácticas a partir de la asimilación de un discurso encaminado a la subversión de las normas que excluyen no solo a las sexualidades disidentes sino a todas las formulaciones vinculadas a la reproducción de este sistema hegemónico (raza, monogamia, etc.) (Leal, 2016, p. 172).

Por ello se requiere una política que permita a los individuos construir para sí, una existencia plena, provista de derechos, en la cual se subvierta la imposición del género que decide de antemano lo que un sujeto puede o no ser, o llegar a ser, pues siguiendo a Butler (2004) “no se puede invocar el derecho a una ‘vida habitable’ cuando esa misma vida está basada en el racismo o en la misoginia o en la violencia o en la exclusión” (p. 316),

---

<sup>7</sup> Austin (1955) entiende el acto lingüístico como una acción que se realiza al hablar o escribir y va más allá de las palabras en sí. Esta distinción ayuda a comprender cómo el lenguaje no solo comunica información, sino que también cumple funciones sociales y tiene impactos en la comunicación interpersonal.

problemáticas todas que encuentran lugares de enunciación gracias a la noción binaria del género y a la estructura heteronormativa que rige nuestra sociedad.

En conclusión, “reactivar y reforzar la idea de identidad sexual como un tema que debe llevarse al plano sociocultural y político, cuestionando las lógicas impuestas por la normalidad” (Leal, 2016, p. 172), conlleva a reconocer lo político y su relación con el poder, como una pugna que hay que soportar, un debate dinámico, en constante cambio en el cual tienen cabida diferentes nociones de futuro, una discusión en donde la política pueda ser democrática, puesto que “la democracia no habla al unísono; su tono es, necesariamente, disonante. No es un proceso predecible; debe ser padecido, como debe padecerse una pasión” (Butler, 2004, p. 320).

### ***2.3 Escuela, acoso escolar y bullying homofóbico***

La escuela bien puede ser considerada una institución formal que imparte conocimientos, habilidades, valores y normas culturales a los individuos, preparándolos para participar de manera activa en la sociedad. Para García (2007) la escuela actúa “como reproductora del *statu quo*, del orden establecido, casi como ámbito de garantía de la conservación de las desigualdades y no sólo por razones de clase social, sino de etnia, generación, género, creencia religiosa, procedencia cultural, entre otras variables” (p. 12). Sin embargo, hay que decir que la escuela es también un lugar de luchas, donde se construyen esfuerzos por combatir dichas desigualdades. Al respecto Soler, Martínez y Peña (2018) reconocen que

Existe una visión de la escuela sujeta, (...) podría decirse que son escuelas extranjeras en nuestro propio territorio. Pero es necesario contraponer que también

hay escuelas renovadas que agencian transformación y que están permeadas por el pensamiento y las acciones críticas (p. 31).

Por tanto, generan resistencias y tensionan permanentemente las relaciones y los conflictos que tienen lugar en su interior, contribuyendo así, no a la reproducción, en este caso de las violencias por orientación sexual e identidad de género, sino a una búsqueda por su reconocimiento y erradicación.

Uno de los aspectos que enmarca las dinámicas en torno a la diversidad y la sexualidad en la escuela es el tipo de imaginarios que construimos como sociedad y que responde no solo a una moralidad establecida, sino también a algunas posturas marcadas desde lo impuesto.

Cornelius Castoriadis (1997) afirma que los imaginarios son, en sí mismos, una contradicción, y

no son producibles causalmente, ni deductibles racionalmente, las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo concernido. (...) Las significaciones imaginarias instituidas le son impuestas a la psique durante el largo y penoso proceso de fabricación del individuo social. Casi siempre religiosas, que entretrejen juntas el sentido de la vida y la muerte del individuo, el sentido de la existencia y de las maneras de hacer de la sociedad considerada el sentido del mundo como totalidad (p. 56).

En esta perspectiva, un imaginario social es una realidad con consecuencias prácticas en la vida cotidiana de un grupo social. Se trata de una construcción sociohistórica que

incluye instituciones, normas y símbolos compartidos, que, a pesar de su naturaleza imaginada, no es una ficción ni una falsedad, sino que da cuenta de un orden establecido en cuanto a formas de construir la realidad como lo es, por ejemplo, la familia. Según Pichardo (2011) “la familia nuclear heterosexual se sigue presentando como el ideal cultural de familia, no solo en los imaginarios colectivos y en los medios de comunicación sino también, y muy especialmente, en uno de los principales espacios de socialización de [las niñas]: el sistema educativo” (p. 41).

Desarrollarse como sujeto en un lugar (escuela) que ya tiene impuestos unos imaginarios respecto de la sexualidad y de la forma en que debe vivirse, resulta muy difícil para alguien que no se identifica con estos estereotipos que se materializan en símbolos, imágenes y formas para legitimarse.

Las relaciones profundas y oscuras entre lo simbólico y lo imaginario aparecen enseguida si se reflexiona en este hecho: lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para ‘expresarse’, lo cual es evidente, sino para ‘existir’, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más. El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y vago, están hechos de ‘imágenes’, pero estas ‘imágenes’ están ahí como representante de otra cosa, tienen, pues, una función simbólica (Castoriadis, 1997, p. 165).

Desafortunadamente, las construcciones e imaginarios sociales que se construyen y reproducen en la escuela dejan de lado la diferencia y la diversidad, pues no encuentran cabida en estos discursos hegemónicos y conservadores y se van transformando en prácticas represivas. Es así como estas violencias que tienen lugar al interior de la escuela se encuentran estrechamente vinculadas a la homofobia, que según García (2007) puede entenderse como

El conjunto de actitudes de miedo, reproche, burla, desagrado o rechazo hacia hombres o mujeres homosexuales. Por extensión, se suele aplicar el término a las reacciones similares que se ejercen frente a otras personas que pertenecen a orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas: personas bisexuales y transgeneristas (transformistas, travestis y transexuales) (p. 62).

Lo anterior son aspectos que ocasionan que los estudiantes LGBTIQ+ sean vistos como marginales dentro de la escuela, y sufran malos tratos como consecuencia de imaginarios que crean y reproducen prejuicios y estigmas. Para Goffman (2006),

Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible, en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio (p. 12).

Es así como terminan por producirse y reproducirse mensajes negativos sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. La homofobia es un prejuicio arraigado que se manifiesta en forma de estigmas y estereotipos negativos y discriminación hacia personas LGBTIQ+. La escuela, como parte de la sociedad, puede reflejar y perpetuar estos prejuicios a través de la socialización y la interacción entre estudiantes, maestros, padres de familia y directivos. Según el informe realizado por la UNESCO para América Latina y el Caribe: *Inclusión y educación, todos y todas sin excepción* (2020), el 15 % de los



y las estudiantes en Colombia son víctima de violencia escolar debido a su orientación sexual; entre otras cosas porque la escuela contribuye a la reproducción de normas de género y expectativas heteronormativas.

Vaggione (2008) define que la heteronormatividad se entiende como un “sistema de dominación predominante tanto en lo cultural como en lo legal (...) que impide que un grupo de ciudadanos participen en la vida social como pares, como un igual” (p. 21), y que, por consiguiente, refuerza la idea de la heterosexualidad como la norma sexual dominante, que margina y estigmatiza otras orientaciones sexuales y formas de identidad de género, ubicándolas como anormales, perversas o inaceptables.

Estas violencias producidas al interior de la escuela a través de una sociedad heteronormada y homofóbica, hallan su sustento en las orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas que tienen lugar entre los estudiantes, y que en esta sección llamaremos *bullying homofóbico*, entendido como un tipo de violencia determinada que se enmarca dentro de la categoría de acoso escolar o bullying, a saber, en tanto

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (Ley 1620 de 2013).

A partir de esta definición, la UNESCO (2013) construye un documento denominado *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*, según el cual

Las escuelas pueden estar entre los espacios sociales más homofóbicos. Los análisis en una gama de países muestran que existe una mayor probabilidad que las personas jóvenes padezcan bullying homofóbico en las escuelas, en comparación con su hogar o comunidad (p. 18).

Como ya se mencionó, el bullying homofóbico al interior de la escuela encuentra asidero en estructuras sociales y culturales que ejercen poder, en ocasiones encubierto de forma sutil, en este caso a través de una sociedad heteronormativa y del sistema sexo/género<sup>8</sup>, entendidos como una fuerza simbólica, que impone una estructura de poder y control a través de símbolos, significados y discursos que se presentan como naturales y legítimos en torno al estilo de vida heterosexual; lo anterior termina por crear ambientes en el que los estudiantes LGBTIQ+ se sienten presionados para ocultar su orientación sexual o identidad de género, y contribuye esto a la invisibilidad y a la perpetuación de las desigualdades. Bourdieu (2000) define esta fuerza simbólica como

Una acción transformadora tanto más poderosa en la medida que se ejerce, en lo esencial, de manera invisible e insidiosa, a través de la familiarización insensible con un mundo físico simbólicamente estructurado y de la experiencia precoz y prolongada de interacciones penetradas por unas estructuras de dominación (p. 55).

Estas estructuras de dominación y violencias simbólicas que afectan de manera particular a los estudiantes LGBTIQ+, y que para Bourdieu (2000) “si no se produce una

---

<sup>8</sup> Como definición preliminar, un *sistema de sexo/género* desde la perspectiva de Rubín (1996) es “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 2).

revuelta subversiva que conduzca a la inversión de las categorías de percepción y de apreciación, el dominado tiende a adoptar sobre sí mismo el punto de vista de dominador” (p. 144), bajo esta perspectiva, termina por aceptar por la fuerza del insulto, la violencia y las categorías de percepción que defienden y legitiman las conductas sexuales denominadas normales, en contraposición de las denominadas perversas, sometiéndose así, a vivir en la ignominia bajo la experiencia sexual definida por las categorías dominantes, con el temor latente de ser descubiertos y/o juzgados.

Estas posturas hacen que se refuercen los imaginarios que se han construido respecto de la diversidad y la diferencia sexual.

#### ***2.4 Teoría queer. Resignificaciones y acercamientos para pensar una pedagogía queer***

Para Leal (2016) “La palabra queer en términos generales significa ‘extraño’, ‘anormal’, y fue utilizada para describir de forma despectiva a los comportamientos homosexuales de la época, utilizado como una etiqueta para distinguir a los sujetos homosexuales” (p. 170). Al respecto Escobar (2013) señala que el “término queer conlleva en la lengua inglesa una carga ofensiva, como insulto a quien aparece como diferente respecto de esas relaciones e identidades heteronormadas que se pretenden como ‘lo natural’ en los humanos” (p. 137). De allí que la teoría queer puede entenderse, según Escobar (2013) como “una serie de posturas intelectuales para la comprensión de las relaciones entre sexo, género y deseo sexual” (p. 137), que además cuestiona sus nociones convencionales, y que surge como una respuesta a las limitaciones y normas impuestas por las teorías y categorías tradicionales, y busca desafiar y deconstruir las concepciones binarias y heteronormativas que han sido predominantes en la sociedad.

La teoría queer se desarrolla en los campos de la sociología, los estudios culturales, los estudios de género y la filosofía. Su nombre proviene del término “queer”, que, en inglés, solía ser un término peyorativo para referirse a personas LGBTIQ+; al respecto Butler (1993) manifiesta que

Cuando el término se utilizaba como un estigma paralizante, como la interpelación mundana de una sexualidad patologizada, el usuario del término se transformaba en el emblema y el vehículo de la normalización y el hecho de que se pronunciara esa palabra constituía la regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual (p. 313).

De esta forma, la palabra queer se consolidó desde la heterosexualidad como un elemento a través del cual, se podía legitimar, o las personas buscaban legitimar la vigencia de la normalización heterosexual. Es así como el movimiento queer nace con el fin de socavar su significado inicial acerca de lo perverso y retorcido hacia una nueva manifestación de las identidades sexuales. El término se usaba de una forma degradante y se normalizaba a través de la construcción social de normas de conducta, en las cuales se recompensaba o se censuraba a los individuos, según fuere su comportamiento frente a la obligatoriedad heterosexual.

Si el término “queer” ha de ser un sitio de oposición colectiva, el punto de partida para una serie de reflexiones históricas y perspectivas futuras tendrá que continuar siendo lo que es en el presente: un término que nunca fue poseído plenamente, sino que siempre y únicamente se retoma, se tuerce, se “desvía” [queer] de un uso anterior

y se orienta hacia propósitos políticos apremiantes y expansivos (Butler, 1993, p. 320).

De este modo, el término sufre una reinención que lo dota de una nueva significación y lo constituye como un fortín de resistencia colectiva, alejado de las nociones esencialistas e individualistas de identidades rígidas. Como afirma Leal (2016), “una identidad variable, múltiple y, sobre todo, que engloba las identidades no reconocidas o reconocidas como ‘identidades negativas’ (homosexuales, lesbianas, intersexuales, prostitutas, etc.)” (p. 172), para erigirse como una alianza donde puedan fluir y confluir libremente toda suerte de identidades sexuales, sin que ello represente señalamientos de tipo misóginos u homofóbicos. De esta forma, el concepto queer es reapropiado por activistas y académicos como un término político para desafiar las normas y categorías convencionales.

Es entonces el movimiento queer fundamentalmente una propuesta política contracultural, antiesencialista y anti homofóbica, una forma de afiliación y de resistencia que según Escobar (2013) “está orientada a hacer visible lo anormal, y propone una cierta utopía de cambio de ese orden que designa como rara su artificialidad” (p. 141), que busca trascender las categorías binarias y las normas establecidas en torno al género y la sexualidad, y promover una comprensión más diversa, inclusiva y crítica, poniendo en tensión los imaginarios que naturalizados a lo largo de los años por una sociedad heteronormada, sumergen en violencias y relaciones de poder desiguales y antagónicas a todo aquel que decida reconocerse y/o percibirse por fuera de los márgenes de la normalidad masculina y femenina tradicionalmente aceptadas.

No obstante, dentro del ambiente escolar estas luchas no encuentran fácilmente cabida, y la resignificación de la diversidad enfrenta múltiples retos dentro de la dinámica de

la escuela, dado que siguiendo a Planella y Pié (2015) “[h]asta hace poco las agencias educativas se mantenían encerradas en sí mismas, como formas de anquilosamiento institucional, como garantes sociales de las formas de la normalidad y como actores de los medios de control de las subjetividades excesivamente perturbadoras” (p. 15).

Igualmente, se hace necesario reconocer que no existen orientaciones precisas para pensar una escuela abierta y respetuosa a la diversidad sexual, aunque sí existen elementos que pueden dar pistas sobre futuros posibles, como es el caso de la pedagogía queer, que busca poner en tensión las formas de educación hegemónicas. Para Britzman (2016) existen dos tipos de pedagogías en clave con la teoría queer “una tiene que ver con pensar éticamente lo que los discursos de la diferencia, la elección y la visibilidad significan en las aulas, en la pedagogía, y en cómo puede ser pensada la educación. La otra tiene que ver con estudiar las estructuras de disidencia dentro de la educación, o las negativas —curriculares, sociales, o pedagógicas— a incorporar esa percepción traumática que produce al sujeto de la diferencia como una disrupción, como el afuera de la normalidad” (p. 16), es decir, entender la educación como un proyecto ético, político y comunitario en el cual se estudien los límites<sup>9</sup>, estudio según el cual según Britzman (2016) “es, en un sentido, un problema acerca de ese punto en el que el pensamiento se detiene, un problema de pensabilidad” (p. 19) respecto de lo que no se quiere conocer y de lo que se debe sustraer para poder pensar cómo lo hace, y se ponga en tensión la normalidad como agente de dominación, pues en conjunto, estos dos elementos desconocen la diferencia y cercenan mediante la imposición de un conocimiento tradicional y hermético aquellos elementos considerados disruptivos o perversos que se

---

<sup>9</sup> El estudio de los límites es uno de tres métodos que propone la educadora, psicoanalista y teórica de la educación Deborah Britzman y que hace alusión a la manera en cómo la teoría queer puede ofrecer técnicas específicas para repensar la pedagogía y el conocimiento. Esto en su artículo titulado *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto.*

piensa no tienen, o no deben tener cabida en el aula, como en este caso las identidades de género y/o las orientaciones sexuales diversas.

Britzman referenciada por Planella y Pié (2015) considera que “el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través de un modelo de aprendizaje transgresor” (p. 18), que sea capaz de desafiar las normas tradicionales y cuestionar las estructuras de poder presentes en el proceso educativo, a partir de una nueva episteme que no examine o piense la realidad bajo criterios binómicos, y que no conciba al otro como un sujeto sospechoso, no deseado u infeccioso.

Esta nueva episteme queer que propende la creación de nuevos saberes en la escuela, según Ramírez y Mena (2014) ofrece algunas recomendaciones metodológicas para una renovación curricular, a saber: a) ir más allá de la búsqueda del pluralismo e igualdad entre hombres y mujeres, b) develar el juego de poderes que se enmarcan en el escenario de lo público y lo privado y abrir la puerta a la posibilidad de deshacer el género y rehacer nuevas perspectivas, c) la perspectiva queer del currículo no admite la clasificación de personas o situaciones “normales” como referentes a imitar, y d) propone un conjunto de ideas transgresoras, que rompen con las ideas de tipificar al otro y de verlo como un sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, preocupante y amenazante.

Ahora bien, bajo la premisa de una *pedagogía queer* se cuestionan dos estrategias pedagógicas que tienen asidero en los discursos de la inclusión: las provisiones de información y las técnicas para el cambio actitudinal (Britzman, 2016). En este sentido coincide Da Silva referenciado por Ramírez y Mena (2014) al afirmar que

no se trata simplemente de una cuestión informativa, que busque el reconocimiento y la tolerancia, sino que vaya más allá. Una visión que busque la tolerancia y el reconocimiento deja intactas las visiones binarias de la realidad, reproduciendo las visiones tradicionales. Más bien, una perspectiva queer del currículo quiere cuestionar los procesos discursivos que se construyen en torno a lo correcto y lo incorrecto, dejando abiertas las puertas de las posibilidades, abriendo la escuela a nuevos discursos y cuestionando los que se han considerado como legítimos durante siglos, es un currículo que se moviliza ante los desafíos que presenta la sociedad (p. 121).

Por tanto, una escuela que se torne consciente de las problemáticas que aquejan a su comunidad educativa, y que permita el debate acerca de diversas formas de concebir y entender la diferencia y que dote de reconocimiento a los sujetos en sus variadas formas de ver, sentir y estar el mundo, con una “pedagogía queer que se construya a partir de las diferencias, siempre en proceso de invención, emergiendo incansables mientras construyen y reconstruyen cuerpos” (Planella y Pié, 2015, p. 34), y donde se cuestionen, de ser necesario, los recursos educativos que responden a la heteronormatividad, distanciándose así de una idea de educación producto del control que ejercen categorías rígidas que perpetúan escenarios de exclusión y de opresión (Planella y Pié, 2015).

Para Britzman, “[e]n la pedagogía queer que intento, ‘lo inesencialmente común’ se construye a partir de la posibilidad de que leer el mundo sea ya siempre arriesgar el ser, y acerca del intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen” (2016, p. 30).



## ***2.5 Escuela inclusiva y respetuosa de la diferencia: experiencia y alteridad***

La escuela es un lugar de encuentro en el cual convergen y divergen múltiples formas de ver y entender el mundo, donde se transmiten conocimientos académicos, pero además se transmiten normas culturales y valores sociales. Al respecto Murillo y Hernández referenciados por Soler, Martínez y Peña (2018) manifiestan que “si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales” (p. 16), esto es, entender la escuela como un agente fundamental en la transformación de los sujetos y de las realidades que los aquejan, y las oportunidades de acción y enunciación que allí radican sin que esto represente cargarla de responsabilidades que de ninguna manera pueden considerarse exclusivas de la educación.

Según García (2007) “en algún momento, desde una perspectiva estructural-funcionalista, la escuela se asumió como un ámbito creador de la igualdad de oportunidades, como potenciadora neutral del progreso individual y la equidad social” (p. 12), pero terminó con el pasar de los años respondiendo a los intereses particulares del *statu quo*, “una escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, excluyendo polifonías, normalizando y descalificando todo aquello que, no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia, pudiera interpretarse como peligroso” (p. 167), y con ello reproduciendo y perpetuando estereotipos e imaginarios sociales, generando discriminación y exclusión por razones de raza, etnia o diversidad sexual.

Castelar (2014) afirma que “las concepciones tradicionales de verdad, sostenidas por la escuela, se asientan en marcos de inteligibilidad impuestos por la matriz heterosexual y fomentan una única sexualidad y un único modo de vivir, en detrimento de aquellos cuerpos

por fuera de dicho esquema” (p. 79); realidad que repercute hoy en una crítica acérrima a la escuela y a los binarismos que se legitiman en su interior y que presentan a la heterosexualidad como única forma válida de vivir en sociedad. En esta línea el reconocimiento de la diferencia en relación con lo sexual se encuentra en un punto muerto, si la escuela continúa reproduciendo los imaginarios ya establecidos. Al respecto Torres como se citó en Soler, Martínez y Peña (2018) argumenta que la escuela en ocasiones

invisibiliza y minimiza las historias de los sujetos y sus experiencias de vida, deja de lado las urgencias propias de sus estudiantes y contextos para acatar lo preestablecido, que permite la introducción de información y acciones compatibles con la cultura dominante sin que medien procesos de vigilancia y selección crítica (p. 31).

Pero reconocer las falencias no implica presuponer que allí se agota lo que la escuela puede desarrollar, existen posibilidades de acción que permiten que se constituya siguiendo escenarios de diálogo, de concertación, de producción de acciones de resistencia “el aula se convierte en un campo de fuerzas, flujos y reflujos que está siempre en tensión entre lo instituido y lo instituyente, un campo bisagra para la gestación y producción de propuestas y proyectos educativos y pedagógicos emergentes” (Soler, Martínez y Peña, 2018, p. 75). Un lugar en donde surgen posibilidades varias de enseñar y de combatir las injusticias sociales que nacidas y presentes en la sociedad recaen luego en la escuela, se materializan y consolidan. En este proceso se hace necesario no solo reconocer al sujeto en su individualidad, sino reconocer su devenir, sus experiencias, sus vivencias, y en este momento la escuela debe repensar sus propias acciones para dar cabida a estas nuevas dinámicas, como manifiesta Skliar y Téllez (2008)

Invitan a repensar el pensamiento, el saber, la formación, el aprendizaje y la enseñanza, como acontecimientos en los que se tejen azares, riesgos, incertidumbres, fugas, multiplicidad, experiencias singulares, devenires creativos, transformaciones, cesuras, aperturas, inquietudes, deseos, dando a pensar lo que la educación, tal y como se la ha entendido y efectuado, ha hecho imposible, pues los supuestos que han acompañado sus formas y reformas han conjurado el pensamiento, el saber, la formación, el aprendizaje y la enseñanza como aquello que se resiste a ser enmarcado en todo fin y en todo camino únicos y prefigurados (p. 140).

Imaginar la escuela desde otros horizontes y posibilidades, requiere tener la disposición de cambiar las prácticas y metodologías pedagógicas dejando de lado estereotipos que seleccionan y menosprecian, un lugar en el cual sea posible problematizar, enfrentar, analizar y buscar resolver las realidades injustas que afectan a los estudiantes, que la escuela sea “el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación, nichos para la praxis crítica, la resistencia proactiva y la construcción de alternativas basadas en los problemas y necesidades reales de los sujetos” (Garavito referenciado por Soler, Martínez y Peña, 2018, p. 74).

Ahora bien, hablar de inclusión en la escuela es hablar de un tema que ha cobrado gran relevancia en el último tiempo, pero hay que decir como afirma Guido (2010) que “en la práctica pedagógica se continúan evidenciando actitudes de discriminación, exclusión y un trato desde programas unificados, clasificación de alumnos por edad cronológica y por grados frente a la diferencia” (p. 66), lo que refleja aun fuertes vacíos a la hora de abordar o implementar programas de inclusión al interior de las escuelas y más aun con un tema que representa polémica y levanta ampollas en varios sectores tradicionales de la sociedad.

Para Quiceno (2011) “La inclusión es un término o categoría que piensa la educación para resolver la diversidad, las diferencias, la anormalidad y todo tipo de desviaciones del estado normal” (p. 115), pues una de las críticas a esta sociedad discriminante bien se puede centrar en esa imposibilidad de no poder o ser capaces de nombrar como adecuado o normal a lo LGBTIQ+. Una inclusión que conciba a las diferencias como normalidad y que reconozca que estas son inherentes, y no extrañas al ser humano.

Para entender la inclusión, hay que entender su sentido específico dentro de la educación, que desde la perspectiva de Quiceno (2011) se evidencia como “una estrategia de la sociedad globalizada que busca imponer un mismo sentido de educación a todos y a toda la sociedad (p. 99). Es así como se invita a reflexionar sobre la idea errónea de una educación igual para todos, que no responde a las singularidades de las personas, ni a sus problemas particulares, y se invita a pensar la inclusión desde el saber de las luchas sociales y las diferencias. No se trata de creer que la inclusión consiste en homogenizar a las personas o eliminar la diferencia y el disenso, sino más bien en enriquecer el contacto con el otro y la construcción colectiva del nosotros.

Desde el ámbito educativo, la inclusión ha tenido una gran acogida en las últimas décadas, donde se ha buscado que los sistemas educativos modifiquen sus estructuras y permitan que personas con diferentes condiciones puedan acceder con todas las garantías a la escuela. García (2007) evidencia que la inclusión desde la mirada de la educación y la pedagogía debe repensar todos sus planteamientos, sus bases teniendo en cuenta que

Cuando la inclusión se piensa en el marco de la pedagogía hace referencia a los retos que las diversidades de todo tipo hacen a la escuela: por género, orden étnico-racial, clase social, situación o no de discapacidad física o cognitiva, procedencia cultural...

siendo las orientaciones afectivoeróticas e identidades de género diversas el desafío más reciente y más complejo (p. 49).

Dicha complejidad representa el escaso conocimiento que se tiene acerca de un tema tabú, del que no se quiere hablar y que sigue causando escozor no solo en la escuela, sino en la familia y alrededor de la comunidad educativa en general. Para García (2007) la escuela debe ser el espacio que garantice la equidad y la igualdad, no solo porque esencialmente es una de las instituciones formadoras de los ciudadanos, sino porque es el ambiente que permite reconocer, aprovechar y fortalecer la diferencia como una posibilidad de mejora de la sociedad.

Es así que “cuando una escuela decide emprender la tarea de transformarse para ofrecer un modelo educativo de equidad, es necesario que comprenda que la evolución hacia un paradigma inclusivo no es sencilla, finita ni lineal” (Lobato referenciado por García, 2007, p. 50), y que este no se genera a partir únicamente de lineamientos normativos escolares, sino que precisa una integración y el esfuerzo mancomunado de los diferentes actores sociales que participan de las dinámicas al interior de la escuela por reconocer la diferencia y respetar aquellos estudiantes que se ubican bajo los márgenes de la diversidad sexual. Para Castelar (2014)

Pensar la educación en clave de la diversidad implica entonces hacerlo desde el encuentro con el otro, es decir: darle lugar pleno a la alteridad, no como un elemento accesorio sino como la condición ineludible que permite el encuentro. El reconocimiento de la propia vulnerabilidad implica conformar espacios distintos de cohabitación en los que quepa la idea de una nueva finitud, esto es: minimizar las condiciones de precariedad en las que se produce el encuentro con el otro. Sea una

diversidad en el aprendizaje, en la orientación sexual, en las relaciones con los demás, o en la forma de ver el mundo y aproximarse a él (p. 84).

En esta perspectiva la diversidad y la diferencia como términos emergentes en el discurso representan un aspecto importante. Para Guido (2010)

Existe una gran disimilitud entre hablar de diversidad y de diferencia. La diversidad se relaciona con una condición, con una realidad que reconoce la pluralidad desde un lugar particular, desde el lugar de la hegemonía cultural. Frente a esta diversidad, cuando aparecen los otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento (p. 68).

Es decir, se reconoce al otro, pero se ubica por fuera del nosotros, y se lo insta a ser parte de una estructura social, cultural y de pensamiento ajena a la suya, se lo invita a pertenecer siempre que ello no represente una afrenta al orden establecido, siempre bajo sospecha y vigilancia, y sobre la base de unas reglas que lo normalicen y lo unifiquen a una idea de pensamiento totalizante, lo que termina en una banalización de la diferencia. Existen diversas maneras en que se materializa la exclusión de los sujetos y bajo este argumento se retoma entonces a Gentili (2019) el cual nos dice que una de estas formas es a través de una segregación incluyente que “consiste en aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada” (p. 169).

La diferencia por su parte nos dice Guido (2010) “habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos, sino que es una responsabilidad de

todos y no da lugar a supremacías culturales” (p. 69), en la diferencia se reconocen las tensiones y las luchas que implica emprender diálogos y consensos con el otro, escapando a la idea de la simple tolerancia y reconocimiento.

Cabe aquí el concepto de experiencia, que es eso ajeno, que es exterior y que interpela, forma y transforma, no es entonces algo que pasa ante mí, sino en mí, y que permea las ideas, sentimientos o emociones, en tal sentido subjetiva, y ocurre como una aventura a través de lo desconocido, que genera miedo pero que enriquece las nociones y concepciones acerca de un algo o un tema determinado.

Es en ese orden de ideas el respeto por la diferencia puede llevarse a cabo través de la experiencia, entendiendo esta no como una acción o una técnica en particular sino desde la pasión, pues según Skliar y Larrosa (2009) “la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad y exposición” (p. 38), de tal manera que, esa experiencia de la que se habla en clave con la diferencia no dependerá únicamente de las intenciones o la voluntad de las partes, sino de lo que pasa cuando se hallan inmersos en dichas relaciones, “antes de crear cualquier proceso de inclusión hay que crear al sujeto incluyente” (Quiceno, 2011, p. 104), entendida la inclusión como una acción que interpela al sujeto, que lo conmueve al punto de crearlo.

En esta línea , aquel que se halle de manera intencional o inintencionada en contacto con personas que difieren de su visión del mundo, que sienten y viven diferente, en este caso concreto personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, será mucho más propenso a entender sus realidades, y transitar desde la diferencia hacia el concepto de “estar juntos” que citando a Skliar (2015) “supone a la vez hospitalidad y hostilidad; pone en suspenso la idea de tolerancia o de simple aceptación o reconocimiento del otro” (p. 42), y permite sentir y pensar lo que sucede en el nosotros. Este proceso visto desde la experiencia

nos altera, nos enajena, en la medida en que la experiencia no se hace, sino que se padece, y que no podrá darse sin la existencia de un alguien ajeno, en este caso, de una persona que piensa y siente diferente; es decir, la inclusión como experiencia y como proceso subjetivo, pues involucra la manera en que las personas lo perciben y experimentan a nivel personal.

Desde la perspectiva de Quiceno (2011) desarrollar una cultura de la inclusión dentro de la escuela “exige experimentar éticamente la inclusión en el propio sujeto mediante experiencias de inclusión” (p. 114). La experiencia es un suceso exterior, por tanto, un proceso de alteridad que convierta esa experiencia en un movimiento de ida y vuelta entre sujetos, una ida que posibilite una salida de sí mismo a un encuentro con el otro, y una vuelta que consiga afectar lo que soy, lo que siento y lo que pienso respecto de eso otro, “no hay inclusión ni convivencia educativa sin afección, sin afectar y dejarse afectar” (Skliar, 2015, p. 41).

En definitiva, la experiencia se configura como un movimiento que posibilita a los sujetos alterar sus realidades, sus nociones sobre la diversidad sexual y que los guíe a un estadio de mayor comprensión de las mismas, las cuales, aunque ajenas, terminan por ser parte de todos, con el fin de potenciar y consolidar en palabras de Quiceno (2011), una comunidad inclusiva, “una forma de educación para todos que evite la desigualdad, la inequidad, la exclusión y que permita el acceso a los derechos y al desarrollo de la persona en forma completa” (p. 116). Desde el ambiente escolar se hace necesario reforzar estos ambientes, donde la diferencia y la diversidad encuentren cabida mediante la experiencia del compartir y reconocer al otro, pese a que no se encuentre dentro de lo que “normalmente” se ha construido; una comunidad que propenda una educación inclusiva requiere, según Sánchez y Robles (2013)



estar fundamentada no sólo en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valore explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente (p. 26).

Todo lo anterior sin desconocer las dificultades que implica el proceso, enfrentar el miedo, lo extraño e incluso lo desconocido, también de las bondades de abrirse a concepciones que permitan hacer de la escuela un lugar más humano, más ético y justo. Un lugar donde la diferencia no sea motivo de exclusión o discriminación, y un lugar donde el reconocimiento del otro impere en la construcción de un camino hacia una convivencia armónica e inclusiva.

García (2007) plantea que “el cambio hacia modelos inclusivos implica tomar medidas en tres ámbitos fundamentales: aula, contexto escolar y comunidad externa. La transformación se puede dar así en un sentido ecológico completo de la cultura escolar” (p. 50), lo que implica la participación activa de todos los actores educativos, los padres de familia como agentes necesarios en la formación inicial de los sujetos, los profesores cuyo papel es preponderante al ser guías y sujetos activos de la intermediación, los directivos al tratarse de figuras relevantes en la toma de decisiones y los estudiantes en virtud del empoderamiento que pueda surgir a raíz de la puesta en marcha de estos procesos de transformación.

Existen algunos retos para buscar la transformación de un ambiente hostil y discriminatorio a uno respetuoso de la diversidad. Un elemento importante en este proceso es el lenguaje, que implica entender según Castelar (2014) que

El cambio cultural que se espera debe ir más allá de los decretos reglamentarios o de disposiciones autoritarias. Si la violencia opera por la vía del lenguaje, es por ésta por donde será necesario transformar la cotidianidad, no solamente a través del uso de otras palabras, sino de la puesta en duda de los silencios, de aquello de lo que no se habla (p. 84).

Lo anterior manifestado en lo que en la mayoría de los casos los estudiantes no se atreven a decir, por el temor a ser discriminados, o no se atreven a denunciar por el temor a las represalias que puedan llegar a sufrir; del silencio cómplice de sus compañeros y de la renuencia de los docentes por desconocimiento o por apatía, para abordar una problemática que infortunadamente la mayoría de las personas deciden padecer y transitar en silencio. Según Toro (2006) se debe “invocar en la escuela la posibilidad de convivir desde el respeto activo, que no supone un conocimiento profundo de contenidos, sino que motiva y potencia la apertura y la sensibilidad hacia lo nuevo, lo creativo, lo diverso” (p. 100).

Es importante escapar de los lugares comunes, atreverse a cambiar, a dejarse interpelar por el otro, por el diferente y por lo desconocido. Para Skliar (2015), “La inclusión no tiene que ver con conocer a otro de antemano, a partir de dispositivos técnicos y/o racionales ya establecidos, sino que se relaciona con entrar en una relación educativa de mutuo desconocimiento” (p. 41). Visibilizar aquello de lo que no se habla puede, siguiendo a Toro (2006), facilitar el proceso de reconocimiento e inclusión respetuosa de las personas LGBTIQ+. “En la escuela es relevante hablar del tema, abrir los espacios de diálogo y escucha, construir los ambientes adecuados para que las personas que se han sentido excluidas sientan realmente la materialización del apoyo institucional” (p. 103). La inclusión de las diversidades en la escuela no pasa necesariamente por insertar las definiciones

concretas, sino que se estructure a través de la idea de debates sobre la libertad, la dignidad y el respeto.

Desmantelar el tabú que rodea la sexualidad es otra forma de permitir a los estudiantes hacer frente a la inclusión de la diversidad sexual, esto según Toro (2006) “tiene que ver con dejar de ver a los y las jóvenes como sujetos de protección de sí mismos, asumiendo una especie de ‘tara mental’ que no les permite vivir colectivamente, ni cuidarse, ni respetarse” (p. 111), empoderarlos en el debate público, dotarlos de herramientas que les permitan acceder a la toma de decisiones dentro de la escuela y en la sociedad. Sánchez y Robles (2013) dan cuenta que la libertad de la escuela para fomentar el crecimiento de los niños implica la capacidad de idear proyectos que les permitan investigar y crear su propio espacio y tiempo. En caso necesario, la escuela puede generar una utopía que facilite la identificación del camino a seguir, una hoja de ruta que permita imaginar una escuela inclusiva donde quepan todos a pesar de sus diferencias, a pesar de sus contradicciones, una que integre a la totalidad de la comunidad educativa en la búsqueda de un futuro común en donde las personas puedan expresar libremente su sexualidad sin que ello representa caer en la ignominia y cargar con el peso del desprecio irracional de una sociedad homofóbica, discriminatoria y excluyente.

## **Capítulo 3. Diseño Metodológico**

Este capítulo, como su nombre lo indica, esboza la metodología seguida para el alcance de los objetivos de la investigación.

### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

La presente investigación se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo, en tanto que la investigación cualitativa permite desarrollar procesos de interpretación y análisis de las realidades. En este caso, a partir de las fuentes documentales se buscó develar la intencionalidad de los autores a través del discurso textual de las realidades del objeto estudiado.

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. En esta, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo asume una visión holística porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 100).

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, esta investigación asume un enfoque hermenéutico, en tanto posibilita interpretar el sentido de los textos y facilita la comprensión del fenómeno social a investigar. Al respecto Guardián (2007), señala que la hermenéutica “tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero

conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (p. 47). Todo ello, con el fin de reconocer los mensajes que se encuentran en las palabras a través de las cuales se construye algún tipo de conocimiento. En el discurso escrito es posible evidenciar no solo los aportes de los autores, también sus hallazgos frente al fenómeno estudiado y las implicaciones que tiene en el contexto particular

La manifestación de lo singular que es comprendida como una manifestación de lo anterior en cuanto se retrotrae a lo interior (...) el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación de conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo (Mardones, 2005, p. 125).

### **3.2 Técnicas de Investigación**

Con las precisiones anteriores, y teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo se desarrolla a partir de un estudio documental, se utiliza el análisis de contenidos como técnica de investigación.

Para Andréu (2002), el análisis de contenido

Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos (...el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre la puerta al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social) (p. 2).

Lo anterior implica que la lectura de los textos es rigurosa, y cumple con las siguientes características: ser válida, objetiva, sistemática y replicable. Bajo esta técnica se combinan de manera intrínseca la observación y producción de datos, así como la interpretación y el análisis de estos. Toda información que de este análisis se derive, producirá inferencias que puedan ser aplicadas en un contexto específico “cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. En definitiva, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió” (Andréu, 2002, p. 3).

Esta técnica de investigación permite formular inferencias, es decir, explicaciones explícitas o implícitas presentes dentro de los textos, identificando de manera sistemática y objetiva las características específicas objeto de estudio. Como parte del proceso investigativo realizado a través del análisis de contenido, se reconocen varios elementos: la determinación del objeto de estudio, las reglas de codificación y el sistema de análisis.

### ***3.2.1 Delimitación del objeto de estudio***

Para delimitar el archivo documental, se realizó una amplia consulta de trabajos de investigación adelantados sobre el tema, la lectura previa permitió precisar los criterios de selección. Adicionalmente se consultaron diez artículos de revista, seis cartillas, dos encuestas, tres investigaciones (libros) y la normatividad vigente con el fin de obtener una mirada holística que permitiera la comprensión de la problemática objeto de estudio. Del total de investigaciones se seleccionaron nueve tesis de maestría desarrolladas en el sector educativo colombiano, en instituciones de educación formal de básica y media. El criterio central fue que abordaran el problema del acoso por orientación sexual e identidad de género en la escuela, igualmente, que presentaran algún tipo de iniciativa pedagógica para la

superación o mitigación de la problemática central. El tercer criterio fue que se hubieren realizado en los últimos 20 años.

En la tabla 2 se presentan los documentos que fueron seleccionados:

**Tabla 2.**

*Documentos seleccionados para el análisis de contenido*

<b>Tesis</b>	<b>Institución</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Colegio/s</b>
Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá.	Universidad Nacional de Colombia	Flor Marina Mora Cañas	2017	Colegio Juan Rey IED
Prácticas de atención de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con adolescentes gay, lesbianas y bisexuales.	Universidad Nacional de Colombia	Wilmar Álvarez Álvarez	2017	Manuel del Socorro Rodríguez IED, Colegio El Minuto de Dios, Colegio Alexander Fleming IED, Centro Educativo Jaime Garzón IED, Jardín Infantil Sésamo Kids, Colegio San Ricardo Pampuri, Colegio Santa Librada IED, Programa 40x40, Liceo Cristiano El Encuentro, Colegio Sorrent IED, y del Instituto El Ingenioso Hidalgo.
Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones.	Universidad Pedagógica Nacional	Julián David Porras Martínez	2012	IED Cristóbal Colón
Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia.	Universidad Pedagógica Nacional	Yury Viviana Ramírez Ramírez	2017	Nuevo San Andrés de los Altos
Actitudes homofóbicas en el aula de clase:	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Jorge Augusto Cardozo Hernández	2015	Colegio Fontán Capital
Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela.	Universidad de Antioquia	Gustavo López Rozo	2005	No se menciona explícitamente el colegio

“Cuando el Amor es de Colores”: Expresiones de violencia cultural hacia personas con identidad de género no normativa en espacios educativos.	Universidad católica de Manizales	Ana María Duque Castañeda & Fabián Aguirre Gutiérrez.	2017	Colegio A y Colegio B (Manizales)
Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del Acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá.	Pontificia Universidad Javeriana	Miguel Ángel Barriga Talero	2013	IED Integrada la Candelaria, IED Débora Arango Pérez, IED Clemencia de Caicedo y Colegio Salesiano León XIII
El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia en instituciones educativas de Bogotá: análisis desde la perspectiva de género y sexualidad.	Pontificia Universidad Javeriana	Lucia Platero Borda	2015	Colegios de la localidad de Kennedy
<b>Artículos</b>	<b>Revista</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Tema central</b>
Sobre la diversidad sexual en la escuela.	Educación y ciudad (IDEP)	Andrés Felipe Castelar C.	2014	El texto presenta un acercamiento a la diversidad sexual y de género desde una perspectiva “Queer”, con el fin de reconocer su lugar en el cambio cultural que se le exige a la escuela hoy.
Judith Butler y la teoría de la performatividad	Revista de educación y pensamiento (Colegio hispanoamericano)	Carlos Duque		Recoge y amplía la propuesta de Judith Butler, sobre la performatividad de género, como uno de los fundamentos básicos de la política de la democracia radical, fundamentalmente, en su relación con el debate por el reconocimiento de la diversidad sexual y de expresiones de género.
Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital. Una mirada a los roles de género.	Nómadas	Imelda Arana Sáenz	2001	Indaga sobre la forma diferencial como las maestras y los maestros asumen sus prácticas pedagógicas en razón a su sexo y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino
La politización del cuerpo: Subjetividades trans en resistencia.	Nómadas	Manuel Roberto Escobar C.	2013	Se indaga por la experiencia del cuerpo trans (transgénero o transexual), cuya “artificialidad” interpela los órdenes del sujeto en la modernidad.
Cuerpos en resistencia: experiencias <i>trans</i> en Ciudad de México y Bogotá (reseña de libro).	Nómadas	Tatiana A. Romero Rodríguez	2016	Estudia la relación entre cuerpo, poder y resistencia en el contexto latinoamericano, a partir de experiencias corporales de mujeres <i>trans</i> que politizan su propia configuración corporal, y que en tales búsquedas interpelan los modos de existencia posible.



De narrativas y representaciones en la escuela: Por cuenta del sistema sexo/género	HARED [Historia, Archivística y Redes de Investigación (grupo de investigación universidad industrial de Santander]	Lucia Platero Borda	2017	Estudia al escenario escolar cómo espacio en discusiones y debates en relación con la resignificación de identidades de género y orientaciones sexuales por cuenta de la diversidad. Su eje central es el análisis de las narrativas y las prácticas que allí emergen.
Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género	IPAZUD [Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano (Universidad Distrital Francisco José de Caldas]	Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal & Maricel Mena López	2014	Presenta pistas de análisis en torno al género desde una perspectiva queer, con el ánimo de establecer algunas orientaciones curriculares para la transformación de la escuela en pro de la equidad.
¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto	Revista de educación Vol. 9	Deborah Britzman	2016	El artículo examina los aportes de la teoría queer para la educación, para repensar la pedagogía y el conocimiento, en particular lo que llama “técnicas para hacer sentido y señalar lo que descarta o no puede tolerar saber”. Se centra en tres “insistencias” metodológicas de la teoría queer: lo que entiende como “estudio de los límites”, “estudio de la ignorancia”, y “estudio de las prácticas de lectura”.
Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica	Revista de estudios sociales	Camila Esguerra Muellev & Jeisson Alanis Bello Ramírez	2014	Realiza un acercamiento a las políticas públicas en Colombia que han hecho uso de la noción de interseccionalidad, específicamente, las políticas dirigidas a los sectores LGBTI en Bogotá, Valle del Cauca y Colombia
Sobre las dimensiones del pensamiento queer en Latinoamérica: teoría y política	Aposta, revista de ciencias sociales.	Carlos Alberto Reyes Leal	2016	Analiza lo queer en América Latina como una posibilidad política y teórica, así como su vínculo con las luchas emprendidas por las sexualidades periféricas en la conformación de ciudadanías sexuales donde se busca la inclusión de las maneras plurales de vivir y ejercer la sexualidad.

<b>Encuestas</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>
Clima escolar y victimización en Bogotá	Alcaldía Mayor de Bogotá	2015
Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia	Colombia Diversa & Sentiido [Periodismo, opinión y análisis de la actualidad LGBT].	2016

<b>Cartillas</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>
------------------	-----------------	------------

Ambientes escolares libres de discriminación sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela. Aspectos para la reflexión	Orientaciones Ministerio de Educación Nacional Fondo de Población de las Naciones Unidas.	2016
Diversidad sexual en la escuela Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia	Carlos Iván García Suárez.	2007
Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo	Secretaría de educación del distrito.	2022
Guía pedagógica: Diversidad e inclusión. Programa integral de educación socioemocional, ciudadanía y escuelas como territorio de paz.	Secretaria de educación distrital	2022
Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico	Oficina regional de educación para América latina y el Caribe y UNESCO	2013
La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América latina	Oficina regional de educación para América latina y el Caribe y UNESCO	2015
No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI (documento de política # 45)	UNESCO	2021
<b>Libros</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>
Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad	Andrea Avilez Ortega y Adriana Virgen Gatica (Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A.C.).	2018
La marca indeleble de género un insumo pedagógico para la escuela	REDEG [Red de docentes para la equidad de género en la educación de Bogotá] (Secretaría de Educación del Distrito, SED Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP).	2019
Imaginario en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas	Natalia Pinilla Cortés Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP).	2015

*Nota.* Elaboración propia.

### 3.2.2 Reglas de codificación

La ruta para analizar el archivo documental exige codificación. Para Abela (2002), “la codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos” (p. 14). La codificación posibilita un proceso de transformación de los datos, en el cual es posible obtener descripciones de las diversas características de su contenido, que permitan la realización de inferencias que conlleven al

análisis de la problemática objeto de estudio y la transformación de las diferentes fuentes consultadas en una investigación nueva, que contribuya no solo al entendimiento del acoso escolar por orientación sexual e identidad de género, sino que de pistas sobre su manejo en la actualidad en la escuela, y las posibles rupturas que permitan su mitigación y/o erradicación.

Para los fines de esta investigación, se codificaron los contenidos con base en las categorías de análisis que tienen estrecha relación con los objetivos, estas son: problemas que abordan, bases conceptuales y aportes pedagógicos para atender la problemática.

### ***3.2.3 Sistema de Análisis***

Una vez codificada la información, se procedió a la triangulación de los hallazgos con base en las categorías analíticas establecidas: la comprensión de la problemática, identificación de los referentes conceptuales y teóricos y las propuestas o estrategias pedagógicas: posteriormente se procedió a la interpretación y análisis de los hallazgos.

En primer lugar, se agruparon las investigaciones de acuerdo con las convergencias alrededor de la problemática estudiada con el fin de comprender de forma holística la manera en que se aborda el tema, reconociendo sus similitudes generales y específicas, así como sus divergencias. Todo lo anterior con el fin de proporcionar una mirada global y sucinta de las realidades que allí se examinan, estudian y/o denuncian.

En segundo lugar, se reconocen los referentes conceptuales que guían teóricamente las investigaciones estudiadas, con el fin de comprender desde qué perspectivas o conceptos teóricos los investigadores marcaron su norte a la hora de afrontar las problemáticas objeto de estudio.

Por último, se construyeron tres ejes de análisis que permiten desarrollar de manera más extensa las problemáticas expuestas, encontrando relaciones y distanciamientos que consolidaron un análisis cruzado; para este fin los ejes analíticos son:

- Imaginarios, discursos y discriminación frente a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la comunidad educativa.
- El papel del lenguaje en las violencias de corte homofóbico en la escuela.
- El papel del docente frente a la diversidad sexual en la escuela.

## **Capítulo 4. Análisis y presentación de resultados**

Este capítulo da cuenta de los resultados del proceso investigativo y se desarrolla en cinco acápite. En primer lugar, se realiza una sucinta recopilación del marco normativo existente en defensa de los derechos de la comunidad LGBTIQ+ de manera general y algunas normas particulares. En segundo lugar, la enunciación y descripción de las problemáticas que abordan los trabajos investigativos consultados; en tercer lugar, los referentes conceptuales a través de los cuales se desarrollan las investigaciones.

En un cuarto lugar, se desarrolla a profundidad cada una de las problemáticas enunciadas a través de tres grandes ejes analíticos: Imaginarios, discursos y discriminación frente a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la comunidad educativa, el papel del lenguaje en las violencias de corte homofóbico en la escuela y el papel del docente frente a la diversidad sexual en la escuela; finalmente en un quinto lugar, se da cuenta de las experiencias y propuestas desde lo pedagógico para abordar de manera efectiva estas problemáticas en el contexto escolar.

### **4.1 Marco legal para la defensa de los derechos de las personas LGBTIQ+ en la escuela**

La normatividad para las personas LGBTIQ+ en Colombia se refiere al conjunto de leyes, regulaciones y políticas diseñadas para promover y proteger los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer. La importancia de esta normatividad radica en la garantía de igualdad, no discriminación y reconocimiento de la diversidad sexual y de género.

La lucha por el respeto a la diversidad, además de ser una lucha social y cultural, es también una lucha jurídica. El reconocimiento de los derechos de las personas que han sido

excluidas y segregadas por su orientación sexual e identidad de género y las luchas por su protección se enmarcan, por supuesto, en el plano jurídico, por ello se hace pertinente llevar a cabo un análisis normativo que permita entender no solo las luchas por la reivindicación de estas personas, sino la evolución en términos legales que estas luchas han constituido.

La Corte Suprema de Justicia expresa claramente que la diversidad en las orientaciones afectivo-eróticas y en las identidades de género no puede significar por ningún motivo el menoscabo o la vulnerabilidad de los derechos fundamentales y humanos, esto por supuesto, no deja de lado a la escuela, pues la vulneración de los derechos de la comunidad LGBTIQ+ ha repercutido en cambios considerables al interior de las instituciones educativas. Es por ello por lo que conocer los marcos normativos a través de los cuales se regulan y protegen o no, los derechos fundamentales de la comunidad LGBTIQ+, y cómo estos han sido o no reivindicados jurídicamente en el marco del respeto por la diversidad sexual en la sociedad y en la escuela particularmente se hace perentorio.

De acuerdo con el discurso legal, es evidente que se requiere implementar en los manuales de convivencia las normas de protección, que son el respaldo político para la comunidad LGBTIQ+ presente y en tránsito por las instituciones educativas, lo cual se lleva a cabo a través del enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género.

La siguiente tabla ilustra el panorama general referente al reconocimiento y restablecimiento de derechos de la comunidad LGBTIQ+ en Colombia, desde los artículos de la constitución política del país, pasando por las leyes, los decretos y los acuerdos de orden nacional y en este caso distrital sobre la ciudad de Bogotá.

**Tabla 3.**

*Reconocimiento y restablecimiento de derechos de la comunidad LGBTIQ+ en Colombia desde la normatividad vigente*

<b>Constitución política de Colombia (artículos)</b>	
<b>Artículo 2</b>	El Estado debe promover la participación de todos.
<b>Artículo 4</b>	Prevalencia de la constitución sobre cualquier otra norma.
<b>Artículo 13</b>	Libertad e igualdad ante la ley.
<b>Artículo 15</b>	Derecho a la intimidad y el buen nombre.
<b>Artículo 20</b>	Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones.
<b>Artículo 21</b>	Derecho a la honra.
<b>Artículo 23</b>	Toda persona tiene derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades por motivos de interés general o particular y a obtener pronta resolución.
<b>Artículo 38</b>	Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad.
<b>Artículo 41</b>	En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.
<b>Artículo 44</b>	Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.
<b>Artículo 45</b>	El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral
<b>Artículo 67</b>	Derecho a la educación
<b>Artículo 70</b>	El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades
<b>Leyes</b>	
<b>Ley 115 de 1994</b>	Ley general de educación

<b>Ley 823 de 2003*</b> <sup>10</sup>	Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres
	Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. (Corregida de conformidad con el Decreto 2770 de 2004)
<b>Ley 906 de 2004</b>	Los Artículos 518 a 521, definen los procesos restaurativos base del enfoque restaurativo en la escuela. (Ley 906, 2004).
<b>Ley 1098 de 2006</b>	Ley de infancia y adolescencia
<b>Ley 1146 de 2007</b>	Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.
<b>Ley 1257 de 2008*</b>	Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres.
<b>Ley 1482 de 2011</b>	Ley antidiscriminación
<b>Ley 1620 de 2013</b>	Por la cual se crea el 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.
	Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. (Rosa Elvira Cely), la cual en su ARTÍCULO 10° habla Sobre la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media.
<b>Ley 1761 de 2015*</b>	A partir de la promulgación de la presente ley, el Ministerio de Educación Nacional dispondrá lo necesario para que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incorporen a la malla curricular, la perspectiva de género y las reflexiones alrededor de la misma.
<b>Ley 1752 de 2015</b>	Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad. (La discriminación en general)
	Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”.

<sup>10</sup> Los decretos y leyes que en adelante estén referenciados con el símbolo (\*) hacen alusión a reivindicaciones de los derechos de la mujer en clave de la perspectiva e igualdad de género, por lo que algunos de ellos no se desarrollaran en este acápite. Se incluyeron en la tabla pues se reconoce que las luchas por la equidad de género de las mujeres y el respeto a la comunidad LGBTIQ+ están interconectadas en muchos aspectos y poseen objetivos comunes de igualdad, no discriminación y respeto por la diversidad.



Que el artículo 130 de la Ley 1753 de 2015, mediante la cual se adoptó el Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para Todos", establece que "el Gobierno nacional a través de sus entidades, llevará a cabo las acciones necesarias tendientes a la implementación y seguimiento de la Política Pública Nacional para la Garantía de Derechos de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales (LGBTI) a través del Ministerio del Interior, e impulsará ante las Entidades Territoriales la inclusión en los Planes de Desarrollo Departamentales, Distritales y Municipales de acciones y metas que garanticen los derechos de las personas de los sectores sociales LGBTI".

**Ley 1753 de 2015**

### Decretos

**Decreto 1398 de 1990\*** Por el cual se desarrolla la Ley 51 de 1981, que aprueba la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por las Naciones Unidas.

Actualizado: 07 de febrero de 2019 Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de

**Decreto 1860 de 1994** 1994 (Ley General de Educación), en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

**Decreto 256 de 2007** Mediante el cual se modificó la estructura de la Secretaría Distrital de Planeación y creó la Subsecretaría de Géneros, Mujer y Diversidad Sexual y dentro de ella la Dirección de Diversidad Sexual.

**Decreto 166 de 2010\*** Desarrolla la Política Pública Distrital de Mujer y equidad de género

**Decreto 4798 de 2011\*** En materia de educación, establece para el Ministerio de Educación Nacional, para las Secretarías de Educación de entidades territoriales certificadas en educación y para los establecimientos educativos, obligaciones en torno a la identificación, denuncia, prevención y abordaje de situaciones de violencia contra la mujer en el contexto educativo; y regula las acciones de formación y sensibilización de la comunidad educativa frente a las violencias contra la mujer.

**Decreto 1930 de 2013\*** Por el cual se adopta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación.

Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, por tanto, reglamente el funcionamiento del 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. Sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los Manuales de Convivencia de los Establecimientos Educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la

<b>Decreto 1965 de 2013</b>	participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. (Decreto 1965 de 2013)
<b>Decreto 062 de 2014</b>	Desarrolla la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales- LGBTI – y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital.
<b>Decreto 2340 de 2015</b>	Por el cual se modifica el Decreto-ley 2893 de 2011, "por el cual se modifican los objetivos, la estructura orgánica y funciones del Ministerio del Interior y se integra el Sector Administrativo del Interior"
	Que el Despacho del Viceministerio para la Participación e Igualdad de Derechos del Ministerio del Interior, tiene a su cargo la función de liderar la formulación, adopción y seguimiento de las políticas públicas del Ministerio, en particular las relacionadas con los asuntos de la población LGBTI.
	Que, frente a los importantes avances logrados por la población lesbiana, gais, bisexual, transexual, e intersexual (LGBTI), es importante fortalecer la estructura del Ministerio del Interior para atender los requerimientos de esta población, mediante la asignación de las funciones correspondientes a la Dirección de Derechos Humanos
<b>Decreto 762 de 2018</b>	Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública Nacional para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.
<b>Acuerdos</b>	
<b>Acuerdo 371 de 2009</b>	Mediante el cual se establecen los lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas-LGBT-y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones"

<b>Acuerdo 489 de 2012</b>	Por el cual se adopta el Plan De Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C., para el período 2012-2016 “Bogotá Humana”, tiene como objetivo general mejorar el desarrollo humano de la ciudad y busca que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales.
<b>Acuerdo 761 de 2020</b>	Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y Ambiental y de Obras Públicas del Distrito Capital 2020-2024 “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”

*Nota.* Elaboración propia a partir de la consulta documental y mapeo normativo.

#### ***4.1.1 Aperturas y defensa de derechos***

El accionar político de las personas LGBTIQ+ ha ganado visibilidad con el pasar de los años en lo correspondiente al marco legal. Empezando en el siglo pasado, cuando en la década de los 80’s se da la abolición en Colombia de la ilegalidad de la homosexualidad, como lo afirman Mejía y Almanza (2010):

En julio de 1981 se despenalizó la homosexualidad en Colombia, ya que era considerada como un delito, y surgieron nuevos colectivos como: Movimiento por la Liberación Homosexual, Grupo de Estudio y Liberación Gay, Colectivo Landa y Heliogábalos, liderados por Guillermo Cortez, Manuel Rodríguez y Leonardo Vidales. En 1982 se realiza una Marcha del Orgullo Gay en la capital colombiana (p. 86).

Años después, con la Constitución de 1991 se consagran una serie de derechos, que con el pasar de los años consiguieron un enfoque diferencial para la población LGBTIQ+, logrando así la apertura de nuevas posibilidades de participación y defensa constituyéndose en una herramienta fundamental para el accionar colectivo, sumado esto al crecimiento de la legislación a partir de la creación de leyes nacionales, también decretos, acuerdos distritales

y jurisprudencia a través de las Sentencias de la Corte Constitucional de Colombia que enriquecieron el reconocimiento y la defensa de los derechos de la comunidad LGBTIQ+.

A juicio de esta investigación en los siguientes apartados se encuentran cuatro de los hitos normativos más importantes para la defensa de los derechos de los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversa al interior de la escuela. Además, para la creación de ambientes inclusivos y respetuosos de la diversidad, que sean capaces de solucionar y prevenir los conflictos de la mejor manera a través de la participación activa de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa (padres de familia, directivos, orientadores, docentes y estudiantes). Se hace referencia concretamente a la expedición de la Ley 1482 de 2011 o Ley Antidiscriminación, la Ley 1620 de 2013, al Decreto 1965 de 2013 que reglamenta el funcionamiento dicha ley, la Sentencia 478 de 2015 proferida por la Corte Constitucional de Colombia (caso Sergio Urrego) que terminaría por reconocer las falencias y la falta de implementación en el sistema de convivencia escolar y por acelerar la incorporación del enfoque de género y el enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género.

#### ***4.1.1.1 En la Constitución Política***

La Constitución Política juega un papel preponderante en la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTIQ+ al establecer los principios fundamentales que rigen el ordenamiento jurídico del país, pues establece la base legal para su protección y su interpretación por parte de las autoridades judiciales, en particular la Corte Constitucional. Algunos de los artículos que han amparado Sentencias de la Corte, acciones de tutela o demandas por parte de ciudadanos LGBTIQ+ y que han influido en esta lucha son los siguientes:

Los artículos 2, 4 y 13, los cuales reconocen y garantizan que el Estado promueva la libertad de participación, la prevalencia de la Constitución sobre cualquier otra norma y que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, y por tanto, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Constitución Política de Colombia, 1991). Estos principios han sido utilizados para fallar en favor de la igualdad de derechos para las personas LGBTIQ+, incluyendo el derecho a la no discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Los artículos 15, 20, 21, 23 y 38 los cuales reconocen y garantizan los derechos a la intimidad y privacidad, la libertad de expresión, el derecho a la honra, a presentar peticiones respetuosas a las autoridades y a la libre asociación (Constitución Política de Colombia, 1991), han sido invocados para solicitar y respaldar el reconocimiento y la protección de la orientación sexual e identidad de género de las personas, así como su derecho a vivir sus vidas sin interferencia maliciosa, sin agravio a su honra, y poder expresar sus emociones y pensamientos sin que ello signifique exclusión o discriminación alguna, a asociarse y conformar organizaciones en este caso LGBTIQ+ con el propósito de velar por sus derechos, educar y masificar acerca de las cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y de género, realizar activismo y constituir grupos de apoyo que en consecuencia han llevado a la consolidación de grandes reivindicaciones y avances en materia de política pública en el país y concretamente en la ciudad de Bogotá.

En los artículos 41, 44, 45 y 67 se garantizan los derechos a la educación de los niños y adolescentes, las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, y los derechos generales de los niños los cuales prevalecen sobre los demás

(Constitución Política de Colombia, 1991), por tanto, representan una base jurídica sobre la cual estos se encuentran protegidos ante cualquier intento por vulnerar sus derechos, bien sea por razones de etnia, raza, sexo u orientación sexual.

Cabe mencionar que estos derechos han sido reconocidos y restaurados en la medida en que los individuos han dispuesto de los instrumentos necesarios para su exigencia, como es el caso de la demanda o la acción de tutela, esta última, dicho sea de paso, nacida junto con la Constitución de 1991, acompañada de otras instituciones como la Corte Constitucional, la Fiscalía General de la Nación, el Consejo Superior de la Judicatura, la Procuraduría y la Defensoría del Pueblo. Estos escenarios que se han convertido en fundamentales para la lucha de los movimientos LGBTIQ+, a través de la atención, defensa y protección de derechos fundamentales consagrados en la Constitución.

La suma de estos artículos ampara a la población LGBTIQ+ en general y también a aquella que se encuentra en tránsito por la escuela, y que sufren como lo hacen todos, los embates de una sociedad altamente machista, heterocentrada y homofóbica.

#### ***4.1.1.2 En los actos legislativos***

Cuando hablamos de legislación (leyes) conviene comenzar por la Ley General de Educación que en su artículo primero hace alusión a su objeto y nos dice lo siguiente: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, p. 3), configurando esto un espacio en el cual las personas independientemente de su orientación sexual o identidad de género, tienen el derecho a convivir en armonía con el resto de la comunidad educativa. Precisamente, en su artículo 5 y en concordancia con el artículo 67 antes expuesto de la Constitución Política, la

educación deberá atender los siguientes fines: (a) “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” y (b) “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115 de 1994, p. 3).

Lo anterior permite afirmar que ningún estudiante deberá ser objeto de discriminación por razón de su orientación sexual. En esta línea también se encuentra la Ley Antidiscriminación que tiene por objeto “garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación” (Ley 1482 de 2011). Inicialmente no reconoció explícitamente la orientación sexual y la identidad de género como categorías protegidas contra la discriminación, hasta el año 2014 en que la Corte Constitucional de Colombia decidió incluir a las personas LGBTIQ+ bajo la protección contra la discriminación en casos clave por medio de la Sentencia C-671 de 2014. Finalmente, a través de la modificación del artículo 3 de la Ley Antidiscriminación por parte del artículo 2 de la Ley 1752 de 2015, mediante el cual el Código Penal incorporó el siguiente artículo “artículo 134 A. Actos de Racismo o discriminación. El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes (Ley 1482 de 2011, modificada por la Ley 1752 de 2015 y la Sentencia de la Corte C-671 de 2014),

Lo anterior representó un avance significativo en términos jurídicos de reconocimiento y protección de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+.

Otro de los momentos importantes en defensa de los derechos de la comunidad LGBTIQ+ en este caso dentro de la escuela, la Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el *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*; representa la forma más explícita de participación en la escuela en la búsqueda de la eliminación de la violencia de toda índole, incluida la que surge como consecuencia de la orientación sexual e identidad de género de los estudiantes, jugando un papel relevante en la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo en la escuela a través de los manuales de convivencia. Infortunadamente no fue hasta que la Corte Constitucional exhortó al Ministerio de Educación Nacional a través de la Sentencia T-478 de 2015 a ahondar esfuerzos en su revisión e implementación en los colegios del país que esta ley no ganó la suficiente notoriedad en el debate público.

Esta ley tiene como objeto “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994” (Ley 1620 de 2013).

En la escuela, se reconoce al sistema de convivencia escolar como la herramienta concreta más apta en términos de normatividad para combatir entre otras violencias el acoso por orientación sexual e identidad de género en la escuela. Ahondaremos en los artículos de la ley referentes a los manuales de convivencia, los roles del docente, los proyectos pedagógicos, y la participación de la familia en pro de la consolidación de una convivencia armónica y un ambiente respetuosos de la diferencia y la diversidad.

- *Los manuales de convivencia:*



La Corte Constitucional a través de la Sentencia T-478 de 2015 exhortó al MEN, por un lado, a implementar acciones tendientes a la creación definitiva del Sistema Nacional de Convivencia de acuerdo con lo señalado por la Ley 1620 de 2013 y a realizar

una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (Sentencia T-478 de 2015).

Algunos elementos extraídos de la ley respecto de los manuales de convivencia, plantean la necesidad de “identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes” (Artículo 21, Ley 1620 de 2013) con el fin de reconocer y respetar la diversidad buscando estrategias efectivas de resolución de conflictos así como posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos; en este ejercicio debe estar incluidos todos los miembros de la comunidad educativa en general.

Lo anterior direccionado en la búsqueda de generar una reglamentación que soporte y posibilite la disminución de la violencia de la que son víctimas los estudiantes, a través de la participación activa de los diferentes actores educativos, en este caso actuando como soporte para acompañar y apoyar a todas aquellas personas que se ubican bajo los márgenes de la diversidad sexual e identidad de género al interior de la escuela.

- *Los roles del docente*

Está claro que la figura del docente desempeña un papel crucial en la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y libres de violencia para todos los estudiantes, especialmente aquellos que puedan enfrentar violencias debido a su orientación sexual. Es por ello por lo que para la Ley 1620 de 2013 será responsabilidad del docente “identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes del establecimiento educativo” (Artículo 19, Ley 1620 de 2013).

Además, será su responsabilidad “transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes” que posibiliten “el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes” (Artículo 19, Ley 1620 de 2013).

Con esto se busca empoderar a los docentes e implicarlos en la lucha contra las violencias que sufren los estudiantes a consecuencia de su orientación sexual o identidad de género y que en muchas ocasiones deben transitar en soledad y en silencio por temor a la represalia que puedan sufrir al no contar con el apoyo de figuras de autoridad al interior de la escuela.

Un ambiente inclusivo necesita de la participación activa de toda la comunidad educativa, una participación que vaya más allá de la aplicación de las normas o que dependa exclusivamente del conocimiento concreto que se tenga sobre la problemática, una participación que implique reconocer al otro como un sujeto de derechos, como lo afirman Sánchez y Robles (2013)

la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura (p. 25).

- *La participación de la familia:*

De ningún modo son los docentes y la escuela en general, los únicos responsables de contribuir a la creación y sostenimiento de ambientes seguros y respetuosos de la diferencia y la diversidad sexual para los estudiantes, para Sánchez y Robles (2013) una escuela en tránsito hacia la inclusividad deberá estar fundamentada

no sólo en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valore explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente (p. 26).

Es por eso por lo que la Ley 1620 en su artículo 22 ubica a la familia como parte fundamental de la comunidad educativa, y, por tanto, le delega una serie de obligaciones frente al marco del Sistema Nacional de convivencia escolar, entre las que se destacan para fines de esta investigación las siguientes

proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental, (...) participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la

convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, (...) conocer y seguir la Ruta de Atención Integral cuando se presente un caso de violencia escolar, la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos o una situación que lo amerite, de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia del respectivo establecimiento educativo (Artículo 22, Ley 1620 de 2013).

Lo cual implica una participación activa no solo en el proceso de formación de sus hijos, sino en la lucha por la eliminación de las violencias que se generan como consecuencia de las dinámicas al interior de la escuela.

- *Los proyectos pedagógicos*

Este apartado hace alusión a los proyectos establecidos por el numeral 1 del artículo 15 de la presente Ley, los cuales

Deberán ser desarrollados en todos los niveles del establecimiento educativo, formulados y gestionados por los docentes de todas las áreas y grados, construidos colectivamente con otros actores de la comunidad educativa, que, sin una asignatura específica, respondan a una situación del contexto y que hagan parte del proyecto educativo institucional o del proyecto educativo comunitario (Artículo 20, Ley 1620 de 2013).

Estas apuestas educativas deben fomentar procesos de reflexión al respecto de las formas en que se asumen y expresan las emociones de manera individual y hacia los otros, en el reconocimiento de la diversidad cultural y sexual y de las diferentes formas de representarlo, “con el propósito de enriquecer los conflictos, en la medida en que estos representen oportunidades para el aprendizaje y el mejoramiento del diálogo y el

reconocimiento del otro y de la diferencia, y que convierta a los estudiantes en sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario” (Artículo 20, Ley 1620 de 2013).

Los proyectos pedagógicos que como indica el artículo, pueden nacer y desarrollarse al margen de una asignatura en específico, lo que le brinda al docente o al directivo que quiera emprender tal empresa es la posibilidad de jugar con alternativas fuera de los márgenes hegemónicos o tradicionales en búsqueda de resultados diferentes frente a problemáticas que no han encontrado respuestas bajo los currículos tradicionales, como indica Sánchez y Robles (2013) “La escuela debe tener la libertad de desarrollar proyectos que permitan el desarrollo del niño y la niña, que investigue y sea capaz de crear el espacio y tiempo, generando si es necesario, una utopía que ayude a reconocer el camino con la dirección a seguir” (p. 29), esto con relación a la construcción de una comunidad y educación inclusiva.

#### ***4.1.1.3 En los Decretos y Acuerdos***

En el año 2007 a través del Decreto 256 del mismo año, en la ciudad de Bogotá se modificó la estructura de la Secretaría Distrital de Planeación y se creó la Subsecretaría de Géneros, Mujer y Diversidad Sexual y dentro de ella la Dirección de Diversidad Sexual, que representó un avance importante en la búsqueda del reconocimiento de la diversidad sexual y la garantía de los derechos de la comunidad LGBTIQ+.

En el año 2009 gracias a las luchas y esfuerzos colectivos se logró el Acuerdo 371 de 2009 en el cual se “establecen los lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas —LGBT— y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital” (Artículo 1, Acuerdo 371 de 2009), que ubicó a Bogotá como referente a nivel nacional por reconocer los derechos de las personas LGBTIQ+ a través de la política pública, siendo la primera ciudad del país en hacerlo. Dentro de esta reglamentación, el Artículo 9 consolida la creación de la Mesa

Intersectorial de Diversidad Sexual (MIDS) como un “espacio en el que confluyen los sectores de la administración distrital con responsabilidad en la implementación de la política pública para la garantía plena de derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas — LGBT—” (Artículo 1, Acuerdo 371 de 2009).

Con este antecedente en el año 2014 se desarrolla como tal la política pública para la garantía de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales (LGBTIQ+) y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital a través de la aplicación del Decreto 062 de 2014. Y con ello se buscó garantizar los derechos de las personas LGBTIQ+ a través de la consecución de 4 objetivos:

Consolidar desarrollos institucionales para el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las personas de los sectores LGBTI; generar capacidades en las organizaciones y personas de los sectores LGBTI para una efectiva representación de sus intereses como colectivo en los espacios de decisión de la ciudad; promover una cultura ciudadana basada en el reconocimiento, garantía y restitución del derecho a una vida libre de violencias y de discriminación por identidad de género y orientación sexual; posicionar la perspectiva de géneros y diversidad sexual para la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas en el Distrito Capital (Artículo 5, Decreto 062 de 2014).

Es así como Bogotá a través de la convergencia de organizaciones, líderes y lideresas de los sectores LGBTIQ+ se consolida como una ciudad comprometida con la política pública en pro de la defensa de los derechos de las personas con orientación sexual e identidad

de género diversas, que reconoce al enfoque diferencial<sup>11</sup> y a la inclusión como elementos relevantes en el servicio público y la participación ciudadana.

Se reconoce además en este apartado como los imaginarios y estereotipos arraigados en nuestra cultura dan vida a las discriminaciones sufridas por las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, problemática que implica a la escuela y que afecta a cientos de estudiantes cada año. Al respecto el Acuerdo 761 plantea una Bogotá-Región “incluyente que reconoce y valora las diferencias, (...) lucha por acabar con ideas, prejuicios y comportamientos que excluyen y discriminan, como el machismo, el clasismo, el racismo, la homofobia, la xenofobia, la transfobia y la intolerancia religiosa” (Artículo 6, Acuerdo 761 de 2022).

Por su parte, en el año 2018 y a través del Decreto 762 del mismo año, se logra el desarrollo de una “política pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas” (Decreto 762 del 2018), que plantea como objetivos específicos:

Promover y garantizar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, en particular los derechos a la vida, libertad, integridad, seguridad y a una tutela judicial efectiva; garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la participación de los sectores sociales LGBTI; promover y garantizar el ejercicio de los derechos económicos, sociales y

---

<sup>11</sup> El enfoque diferencial se asume como “reconoce que existen grupos y personas que han sido históricamente discriminados debido a su pertenencia étnica o racial, orientación sexual, identidad de género, que (...) impiden el acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones, y (...) Su fin es hacer ajustes a la oferta institucional para garantizar adecuadamente el acceso a los bienes y servicios reconociendo las particularidades y especificidades de los distintos grupos sociales o personas (Artículo 6, Acuerdo 761 del 2022).

culturales, con énfasis en el derecho a la salud, educación, trabajo, vivienda, recreación, deporte y cultura. (Artículo 2.4.4.2.1.2, Decreto 762 del 2018).

No obstante, una columna del diario argentino INFOBAE, argumenta que ha habido grandes desafíos para la implementación del decreto, incluso, que se ha desarrollado gracias a acciones de tutela interpuestas por varias organizaciones sociales que presionaron por su cumplimiento

La implementación de este articulado solo se registró hasta 2022. En su momento, organizaciones sociales y líderes manifestaron que el Decreto 762 de 2018 no fue implementado por el gobierno de Iván Duque debido a sus diferencias políticas con su predecesor, así como por las presiones de líderes religiosos que no veían con buenos ojos la promoción de esta política (Palacio, 2023).

Esta situación denota claramente las dificultades existentes y persistentes en la sociedad colombiana cuando se habla del pleno reconocimiento y el ejercicio de los derechos de la comunidad LGBTIQ+, una sociedad en la cual aún se perciben problemáticas como la violencia y el acoso que terminan en discriminación, la falta de educación y concientización, la presión familiar, religiosa y social que empujan a las personas a un estado de aislamiento y dolor. La escuela infortunadamente no es la excepción, pues allí recaen habitualmente las problemáticas presentes en la sociedad, y se agrava, en este caso por tratarse de jóvenes, niños y niñas los cuales necesitan y merecen de mayor atención y protección.

Para finalizar es menester afirmar que el Decreto que generó el avance más importante en materia de reglamentación e implementación de lineamientos normativos para combatir las violencias al interior de la escuela, incluidas aquellas ocasionadas por la orientación



sexual e identidad de género de los estudiantes, fue el Decreto 1965 de 2013 a través del cual se reglamentó la ya mencionada Ley 1620 de 2013, y que por tanto, reglamenta el funcionamiento del 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.

De esta forma, fija los lineamientos para el buen funcionamiento del sistema de convivencia escolar, el cual funge hoy como la herramienta más completa con que cuentan las instituciones educativas para hacer frente a la violencia que sufren los estudiantes por orientación sexual e identidad de género. Se resalta entonces que brinda los pormenores para su correcta implementación a través de la ruta de atención integral para la convivencia escolar y sienta las bases para la implementación del enfoque restaurativo a través de los manuales de convivencia al interior de la escuela.

#### ***4.1.1.4 En la jurisprudencia de la Corte***

Esta sección hace referencia a la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia que dicta las disposiciones generales para el respeto de la orientación sexual e identidad de género de las personas en general y en establecimientos educativos, disposiciones que reconocen y reivindican plenamente los derechos vulnerados de los demandantes, y crean antecedentes en la búsqueda de la no repetición de la violación expresa o velada de los derechos humanos.

Cabe mencionar que, en el caso de la jurisprudencia en establecimientos educativos, la Corte a través de la aplicación del artículo 4 de la constitución que habla de la prevalencia de esta sobre cualquier otra norma, y recordando la importancia de los derechos

fundamentales, empezó a reconocer y velar por los derechos de las y los estudiantes por encima de los lineamientos expresados en los manuales de convivencia de las instituciones.

Es así como través de la tutela y la demanda le han sido reconocidos y restaurados derechos constitucionales a personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ en general y en establecimientos educativos, estas decisiones de la Corte han acaecido no solo en dicho reconocimiento y restauración, sino en ordenanzas para diversas instituciones e incluso el MEN. A este respecto el siguiente las siguientes tablas dan cuenta de los derechos que han sido reclamados y reconocidos por Sentencias de tipo T, C y SU<sup>12</sup> de la Corte Constitucional desde una perspectiva general y particularmente en el contexto educativo:

**Tabla 4.**

*Jurisprudencia de la Corte Constitucional con relación a los derechos de las personas LGBTIQ+ desde el contexto general*

Sentencias tipo T		
T-594 1993	Libre desarrollo de la personalidad	Un ciudadano que es biológicamente de sexo masculino, pero que es reconocido e identificado con un nombre de sexo femenino, solicita <b>que se cambie su nombre</b> en el registro civil, ante lo cual el Notario se niega. La Corte amparó en este caso el derecho al libre desarrollo de la personalidad y ordenó el cambio del nombre, con el argumento que es viable jurídicamente que un varón se identifique con un nombre usualmente femenino, o viceversa, que una mujer se identifique con un nombre usualmente masculino, o que cualquiera de los dos se identifique con nombres neutros o con nombres de cosas (Sentencia T 594 de 1993).
T-477 1995	Derecho a la identidad, a la dignidad humana, y	Un ciudadano que es biológicamente masculino, el cual sufrió mutilación (emasculación) cuando tenía 6 meses de nacido, y al cual médicos le practicaron readecuación de sexo, con el consentimiento de sus padres

<sup>12</sup> Sentencia T significa una sentencia que resuelve una acción de tutela, y son consideradas como un criterio auxiliar de interpretación, pero no son vinculantes. La Sentencia tipo C es aquella que dicta la Corte Constitucional para decidir asuntos de constitucionalidad y son el resultado de una acción ciudadana o al término de un trámite de control automático. Por su parte las sentencias de unificación (SU) son aquellas que el Consejo de Estado profiere por importancia jurídica, trascendencia económica o social, o por necesidad de unificar o sentar jurisprudencia. Tanto la C como la SU son consideradas por el consejo de estado como precedentes.

	al libre desarrollo de la personalidad	analfabetas, y deciden arbitrariamente que sea formado como mujer, al crecer decide instaurar una tutela para que se le realice el cambio de sexo. Tutela que la Corte amparó y resolvió que se “le conceda la tutela al menor cuya identificación aparece en la solicitud y por lo tanto se le protegen los derechos fundamentales a la identidad, la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad”.
T-268 de 2000	Derecho a la igualdad y al libre desarrollo de la personalidad	Un ciudadano presentó en septiembre de 1999, acción de tutela en contra de la Alcaldía de la ciudad de Neiva por considerar violados por parte de esa localidad, los derechos constitucionales de la comunidad ""gay"" a la igualdad y al libre desarrollo de la personalidad al negarse la posibilidad de realizar un desfile en la ciudad.  Por lo que la Corte decidió PREVENIR al alcalde de la Ciudad de Neiva a fin de que, en lo sucesivo, tenga en cuenta las reflexiones de esta providencia en lo concerniente a desfiles públicos en su localidad.
T-143 de 2018	Derecho a tener una identidad de género	Caso en que trabajador transgénero solicita autorización para utilizar uniforme femenino con una variación que consistía en usar pantalón de hombre u otra opción que no atentara en contra de su identidad sexual.  La Corte resuelve <b>PREVENIR</b> a la Caja de Compensación Compensar para que, en lo sucesivo, se abstenga de llevar a cabo acciones u omisiones contrarias a la garantía del derecho fundamental a la identidad de género de los trabajadores de dicha institución, en atención a lo consagrado por la jurisprudencia constitucional y lo señalado en la presente providencia.
T-068 de 2021	Derecho a la no discriminación por razón de orientación sexual diversa	Caso en que pareja del mismo sexo es recriminada por manifestaciones de afecto en centro comercial. La Corte declarará que la pareja sufrió un acto de discriminación por parte de la vigilante de la empresa Miro Seguridad LTDA que prestaba sus servicios al Centro Comercial Viva de Barranquilla por el hecho de manifestar públicamente su afecto.  Así mismo, se ordenará a las empresas accionadas disponer un espacio apropiado y abierto al público dentro de las instalaciones del Centro Comercial Viva de Barranquilla, en el cual deberán ofrecer disculpas públicas por los hechos que dieron origen a la acción de tutela de la referencia y la vulneración a sus derechos fundamentales. También, se ordenará a Almacenes Éxito S.A. que comunique su política institucional en materia de respeto a los derechos de las personas LGBTI a la empresa Miro Seguridad LTDA.

T-033 del 2022	Derecho a la personalidad jurídica e identidad de género diversa / Derecho fundamental a la identidad de género /Derecho a la igualdad, derecho a la dignidad humana, derecho al libre desarrollo de la personalidad	Un ciudadano promovió acción de tutela contra la Registraduría Nacional del Estado Civil y la Notaría Novena de Medellín. Indicó que ambas autoridades, presuntamente, comprometieron sus derechos a la dignidad humana, a la personalidad jurídica, al libre desarrollo de la personalidad y a la libertad de conciencia, porque le negaron el cambio de su nombre por segunda vez y no modificaron, en sus documentos de identidad, el componente sexo en una categoría distinta a masculino o femenino. <b>CONFIRMAR</b> la decisión de acceder a la protección constitucional en lo que corresponde al cambio de nombre de la parte demandante; y <b>CONCEDER</b> el amparo de los derechos a la igualdad, a la dignidad humana, a la personalidad jurídica y al libre desarrollo de la personalidad respecto del cambio de sexo solicitado, de conformidad con la parte motiva de esta decisión.
----------------------	--	--

#### Sentencia tipo SU

SU- 214 de 2016	Derecho de personas del mismo sexo a contraer matrimonio	La constitución política no excluye la posibilidad de contraer matrimonio por personas del mismo sexo, el ARTÍCULO 42 DE LA CONSTITUCION POLITICA no puede ser comprendido de forma aislada, sino en perfecta armonía con los principios de la dignidad humana, la libertad individual y la igualdad en materia de matrimonio por parejas del mismo sexo.  Los Jueces de la República, Notarios Públicos y Registradores del Estado Civil, al momento de adoptar sus respectivos actos judiciales, notariales o registrales, deben asegurar el ejercicio de los derechos fundamentales de los ciudadanos, acordándoles a todos igual trato.
-----------------------	--	---

#### Sentencia de tipo C

C-683 de 2015	Derecho a la adopción por parte de parejas del mismo sexo	La Corte Constitucional concluye que la adopción de niños por personas con orientación sexual diversa, en general, y por parejas del mismo sexo, en particular, no afecta por sí misma el interés superior del menor ni compromete de manera negativa su salud física y mental o su desarrollo armónico e integral.  Esto al declarar <b>EXEQUIBLES</b> las expresiones impugnadas de los artículos 64, 66 y 68 (numerales 3º y 5º) de la Ley 1098 de 2006, “ <i>por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia</i> ”, así como del artículo 1º (parcial) de la Ley 54 de 1990, “ <i>por la cual se definen las uniones maritales de hecho y régimen patrimonial entre compañeros permanentes</i> ”, bajo el entendido que, en virtud del interés superior del menor, dentro de su ámbito de aplicación están comprendidas también las parejas del mismo sexo que conforman una familia.
---------------------	---	--

	En noviembre de <b>2015</b> , un fallo de la Corte Constitucional marcó un hito en el país, pues permitió la adopción de menores de edad por parte de parejas del mismo sexo. Este fallo dejó claro que las parejas homoparentales pueden acceder a los procesos de adopción ante el ICBF bajo las mismas condiciones que las parejas heterosexuales.
C-671 de 2014	Declaro EXEQUIBLE el artículo 134 A. referente a los <i>Actos de Racismo o discriminación</i> presente en la Ley Antidiscriminación 1482 de 2011. <sup>13</sup>

*Nota.* Elaboración propia a partir de las sentencias proferidas por la Corte Constitucional de Colombia.

### Tabla 5.

Jurisprudencia de la Corte Constitucional con relación a los derechos de las personas LGBTIQ+ en establecimientos educativo

Sentencias tipo T		
T-097 de 1994	Derecho al debido proceso y al buen nombre	Un estudiante de la Escuela de Carabineros “Eduardo Cuevas” de Villavicencio, solicitó la protección de su derecho fundamental al debido proceso y al buen nombre, vulnerados al ser expulsado por supuestas conductas homosexuales. La Corte decidió que se habían vulnerado los derechos mencionados y ordenó reintegrar al estudiante y actuar según el debido proceso.
T-101 de 1998	Derecho a la igualdad en acceso a la educación por homosexual	Dos estudiantes acusan que recibieron actos discriminatorios por parte del rector y el consejo del instituto Ginebra la Salle, por su forma de ser (gays), y les negaron sus cupos estudiantiles. La Corte decidió revocar el fallo proferido el 23 de septiembre de 1997 por el Juzgado Promiscuo Municipal de Ginebra, Valle del Cauca, que negó la tutela interpuesta por los jóvenes, a quienes se les tutelaró su derecho fundamental a la educación, ordenándole al Rector del Colegio Instituto Ginebra —La Salle— y a los miembros del consejo directivo del mismo, garantizarles para el próximo período escolar el cupo que habían solicitado para continuar sus estudios.  La realización efectiva del derecho a la educación exige un proceso de interiorización y práctica efectiva, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de principios fundamentales para la convivencia

<sup>13</sup> Sentencia desarrollada en el acápite correspondiente a la legislación, precisamente en el apartado de la Ley 1482 de 2011 o Ley Antidiscriminación.

		armónica, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el pluralismo y la igualdad en la diferencia.
T-432 de 2002	Derecho al libre desarrollo de la personalidad, derecho al debido proceso	Así pues, un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar válidamente el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico. La Corte señaló “que esta prohibición se sale del ámbito de competencia del colegio, pues éste no puede impedir que sus estudiantes opten por la homosexualidad como condición de su sexualidad.” Continúa la Corte: “La elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que el establecimiento educativo no puede coartar tal elección, so pretexto de pretender inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias”.
T-435 de 2002	Derecho a la igualdad, a la educación, derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la intimidad personal y familiar.	En la narración de los hechos, la accionante denuncia que en la institución en la cual su hija había cursado su primaria y casi todo su bachillerato, intempestivamente le negaron el acceso a la misma, con el argumento de sus inclinaciones sexuales. En este caso, la Corte determinó que ninguna institución educativa puede prohibir de manera expresa o velada dicha expresión libre y autónoma de la dignidad humana [orientación sexual], ya que se vulneraría de manera abierta el derecho a la igualdad y se desconocerá la importancia que tienen los colegios como estación de formación democrática y plural.
T-562 de 2013	Derecho al libre desarrollo de la personalidad	La identidad sexual con manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad. Los establecimientos educativos no pueden coartar tal elección, sin pretexto de ir en contra de las reglas establecidas en el manual de convivencia, pretendiendo inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, y con ello desconociendo sus diversas tendencias.
T-565 de 2013	Derecho a la dignidad humana, la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad y la educación.	La Corte resuelve dejar sin efecto, las sanciones disciplinarias que se hubiesen impuesto al menor, por parte del Colegio, relativas al inadecuado porte del uniforme escolar y/o por mantener una apariencia física contraria a las reglas del manual de convivencia. Proteger la orientación sexual e identidad de género en manuales de convivencia y recordar la prohibición constitucional para imponer una apariencia física particular del educando a través del manual de convivencia.

T - 804 de 2014	Derecho a la dignidad humana, la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad y la educación.	Caso de persona con orientación sexual e identidad de género distinta que le niegan cupo en institución educativa para cursar grado once. La Corte resuelve ordenar a la Institución Educativa Departamental John F. Kennedy de Aracataca, Magdalena, disponer, durante dos periodos académicos, el cupo estudiantil en caso de que la accionante lo requiera, para el grado que esta última acredite y siempre que cumpla con los requisitos y documentos exigidos en el reglamento y el manual de convivencia para culminar el proceso de matrícula.
T-478 de 2015 (Sergio Urrego)	Derecho a la intimidad y el buen nombre, derecho a la igualdad, derecho a la libre opción sexual, derecho a la identidad sexual y de género.	Alba Lucía Reyes Arenas, presentó acción de tutela el 11 de septiembre de 2014 a nombre propio y en representación de su difunto hijo Sergio David Urrego Reyes, en contra del colegio Gimnasio Castillo Campestre, la Secretaría de Educación de Cundinamarca, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Fiscalía General de la Nación y la Comisaría Décima de Familia de Engativá, por considerar, en primer lugar, que las directivas de la institución educativa demandada, promovieron conductas sistemáticas de discriminación en contra su hijo, motivadas por su orientación sexual, —tanto en el proceso disciplinario que se surtió en su contra, como con la información que fue difundida con posterioridad al fallecimiento del niño en los medios de comunicación—, que favorecieron inicialmente su suicidio y que resultaron finalmente lesivas de sus derechos fundamentales.  La Corte ordenó conceder la protección de los derechos fundamentales a la intimidad y buen nombre, igualdad y no discriminación, libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, la prevalencia de los derechos de los menores de edad y el derecho al debido proceso de la accionante y su hijo fallecido por las actuaciones de acoso escolar y discriminación de las que fueron objeto por parte del Colegio Gimnasio Castilla Campestre.
T-141 de 2015	Derecho a la no discriminación por orientación sexual diversa, derecho a la educación, derecho a la igualdad y principio de no discriminación	Caso en que Corporación Universitaria niega el reintegro de un estudiante al programa de medicina a una persona afrodescendiente con orientación sexual diversa.  La Corte ordenó a la Corporación Universitaria Remington el reintegro del tutelante a la institución educativa, la conclusión y definición de los procesos disciplinarios en su contra, y la organización de un espacio de encuentro entre el accionante y la institución para la realización de un acto de disculpas públicas; y, por otro lado, se ordenó a la entidad demandada diseñar y ejecutar un plan para la adecuación del servicio educativo a las necesidades y particularidades de los grupos étnicos y minorías sexuales y, al Ministerio de Educación Nacional, el ajuste de las políticas públicas para garantizar la

		plena inclusión de estos colectivos, así como la elaboración de un protocolo para el manejo de los casos de discriminación por orientación sexual, identidad de género, raza y adscripción étnica, en el contexto de la educación superior.
T-363 de 2016	Derecho a la igualdad, derecho a la educación y principio de igualdad y prohibición de discriminación debido a identidad de género y orientación sexual.	Una estudiante presentó acción de tutela en contra del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA —Regional Atlántico—, con el propósito de que se ampararan sus derechos fundamentales de petición, igualdad y libre desarrollo de la personalidad que, adujo, fueron vulnerados por la entidad. En el documento solicitó que se le permitiera el uso del uniforme establecido en la institución para el género masculino y se le otorgara un trato que corresponda a su identidad de género como hombre transexual. La Corte resuelve ordenar a la directora del Servicio Nacional de Aprendizaje —Regional Atlántico— que en adelante se abstenga de interferir en el desarrollo y la expresión legítima de la identidad de género de estudiante, en especial en aspectos relativos a la forma de vestir y la utilización de accesorios estéticos. Asimismo, deberá brindar un trato acorde con el desarrollo y expresión legítima de la identidad de género de la estudiante.
T-443 de 2020	Identidad de género como manifestación de la autodeterminación del individuo	Caso de un joven quien señaló haber sufrido diferentes tratos discriminatorios por parte de la institución educativa en la que se encuentra matriculado debido a su identidad de género diversa -hombre trans-. Por consiguiente, formuló acción de tutela solicitando la protección de su derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad ya que al impedirle asumir su identidad se le impide continuar sus estudios en la institución. La Corte resuelve prevenir a la institución educativa José Félix de Restrepo Vélez de Sabaneta para que en lo sucesivo se abstenga de incurrir en actuaciones como la descrita en esta providencia, en las que despliegue conductas discriminatorias contra un estudiante por razones derivadas de su identidad de género, comoquiera que tal actuación se aparta de su deber institucional de propiciar un ambiente sano para el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes.
<b>Sentencia tipo C</b>		
C-481 de 1998	Derecho al libre desarrollo de la personalidad,	El demandante considera que la disposición acusada, al señalar que es falta disciplinaria la condición de homosexual de los docentes e identificar esta opción con una aberración sexual, vulnera la igualdad y los derechos al libre



---

derecho a la identidad sexual desarrollo de la personalidad, a la intimidad, al trabajo y a escoger libremente profesión u oficio.

La Corte concluye que no existe ninguna justificación para que se consagre como falta disciplinaria de los docentes la homosexualidad. La exclusión de los homosexuales de la actividad docente es totalmente injustificada, pues no existe ninguna evidencia de que estas personas sean más proclives al abuso sexual que el resto de la población, ni que su presencia en las aulas afecte el libre desarrollo de la personalidad de los educandos.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de las Sentencias proferidas por la Corte Constitucional de Colombia.

Uno de los presupuestos fundamentales de la democracia y fundamento de la función garantista de la Corte Constitucional es la protección de las minorías, y es precisamente gracias al gran acervo jurisprudencial de la Corte Constitucional que termina por abrirse el debate acerca de los derechos de las personas LGBTIQ+ en las escuelas y en la sociedad frente a actos injustos y discriminatorios.

Clara muestra del papel de la Corte en los avances en materia del reconocimiento y el ejercicio pleno de derechos de la comunidad LGBTIQ+ en tránsito por la escuela ha sido su inferencia en virtud del respeto a diversos derechos como lo son el derecho al debido proceso, a la intimidad y al buen nombre, a la educación en general y a la igualdad, y a la semejanza en el acceso a la educación, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad personal y familiar, a la dignidad humana, a la libre opción sexual, a la identidad sexual y de género, a la no discriminación por orientación sexual diversa, al principio de igualdad y prohibición de discriminación en razón de identidad de género y orientación sexual, entre otros.

Además de las recomendaciones y exigencias que mediante las sentencias han proferido a diferentes instituciones de orden privado y público, entre las que cabe resaltar las relacionadas con la Sentencia T - 478 de 2015 que, tras su fallo, ordenó al MEN

Implementar acciones para la creación definitiva del Sistema Nacional de Convivencia Escolar de acuerdo a lo establecido por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2015, que constituye la herramienta más completa en términos de lo normativo para hacer frente a las violencias al interior de la escuela, además de exhortar a (...) realizar una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y (...) ordenar y verificar que en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media estén constituidos los comités escolares de convivencia (Sentencia T-478 de 2015).

Todos estos avances y reivindicaciones jurídicas son producto de las luchas sociales por el respeto y reconocimiento de derechos que emprenden las personas, las organizaciones y los activistas LGBTIQ+, avances que, por ejemplo, posibilitan que hoy se esté discutiendo y existan lineamientos y recomendaciones para la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo en las escuelas a través de la actualización y el fortalecimiento de los manuales de convivencia.

Por otro lado, la Sentencia T- 443 del 2020 surge como un precedente importante para validar como espacios de inclusión a los colegios, dentro de los cuales deben llevar a cabo procesos de acompañamiento a los estudiantes en su reafirmación de la identidad de género, por lo que la Corte planteó que la comunidad estudiantil en este caso debió concertar una acción incluyente con el estudiante y no discriminarlo por su condición de hombre trans,

Se trataba entonces de: prestar el apoyo que el joven requería durante su proceso de reafirmación de género sin imponer barreras administrativas durante su transición, promover formas acertadas de tratar la diversidad, resolver cualquier conflicto en la

interacción docente-estudiante de manera imparcial, sin aminorar las preocupaciones del estudiante y ejercer prácticas y talleres dentro y fuera del aula que le permitieran al accionante volverse a sentir parte de la comunidad educativa como igual (Sentencia T-443 de 2020).

Como se puede notar, esta sentencia protegió el derecho a la identidad de género de un estudiante, y lo hizo gracias a avances previos hechos en la Sentencia T-143 de 2018 que expone al respecto lo siguiente

El derecho a la identidad de género se desprende del reconocimiento a la dignidad humana, a la autonomía personal y el libre desarrollo de la personalidad, prerrogativas que comprenden el ejercicio del proyecto de vida de cada persona sin restricción alguna por el solo hecho de ser dueña de sí. Tal es el caso de las personas trans a quienes la Carta garantiza, en el marco de los derechos de los demás, el respeto por todas las manifestaciones que les permite exteriorizar su diversidad sin perjuicio de su sexo biológico, dentro de las que destacan la forma de vestir, de llevar el cabello, o que nombre de llevar para autodefinirse (Sentencia T-143 de 2018).

Estos dos precedentes permitieron conseguir un último avance en materia de protección de la identidad de género, a través de la Sentencia T-033 del 2022 la cual considera la identidad de género como un derecho fundamental para la jurisprudencia de la Corte y además ordeno a la “Registraduría Nacional del Estado Civil que, en el término de un mes siguiente a la notificación de esta decisión, incorpore en la cédula de ciudadanía de la persona que interpuso la presente acción de tutela, en el componente sexo, el marcador ‘no binario’ o ‘NB’” (Sentencia T-033 de 2022).

Bajo esta perspectiva, es posible vislumbrar que en lo sucesivo se seguirá avanzando en materia de política pública para el respeto pleno de los derechos de las personas LGBTIQ+ en todos los ámbitos de la vida en sociedad, en tanto que la jurisprudencia de la Corte siga jugando un papel preponderante para el reconocimiento y defensa de los derechos de las minorías.

#### ***4.1.2 La ruta de atención integral para la convivencia escolar como herramienta para combatir el acoso por orientación sexual e identidad de género***

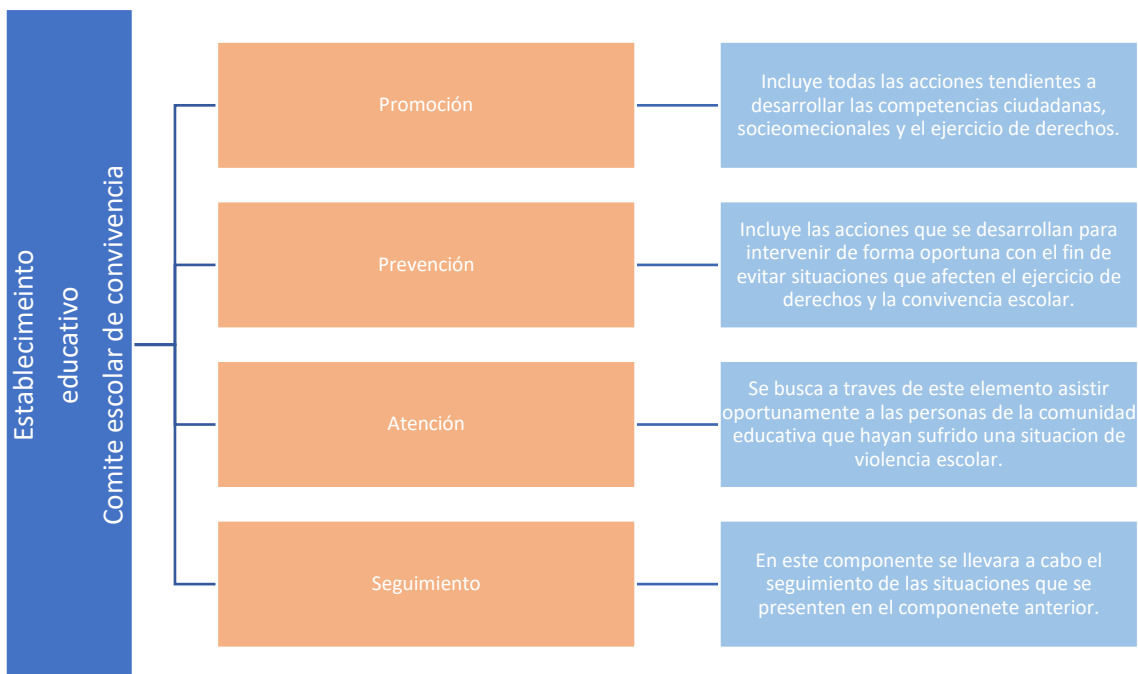
La ruta de atención integral de convivencia escolar hace parte de una de las tres herramientas creadas por la Ley 1260 de 2013 junto al sistema de información integrado de convivencia escolar y las alianzas para la orientación escolar, que apoya a los establecimientos públicos y también privados del país en el fortalecimiento de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Esta ruta se lleva a cabo a través de cuatro componentes en los cuales

Se debe garantizar la aplicación de los principios de protección integral, incluyendo el derecho a no ser revictimizado; el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes; la prevalencia de los derechos; la corresponsabilidad; la exigibilidad de los derechos: la perspectiva de género y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes de los grupos étnicos (Capítulo II, Artículo 35, Decreto 1965 de 2013).

La siguiente ilustración muestra los diferentes componentes que conforman la ruta de atención integral y sus correspondientes definiciones:

## Ilustración 1.

### Ruta de atención integral



*Nota.* Elaboración propia a partir de la información que reposa en los videos instructivos en la página web de Colombia Aprende.

Algunas generalidades para tener en cuenta de cada uno de los componentes de la ruta de atención en concordancia con los intereses de esta investigación, y que deben ser llevados a cabo por los comités de convivencia escolar de cada establecimiento educativo son, con respecto al componente de promoción:

realizar el ajuste de los manuales de convivencia, conforme a lo establecido en el artículo 21 de la Ley 1620 de 2013, así como (...) proponer políticas institucionales que favorezcan el bienestar individual y colectivo, que puedan ser desarrolladas en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI). (...) Liderar el desarrollo de iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como derechos humanos, sexuales y reproductivos, sexualidad. (...) Fortalecer la implementación y

evaluación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde preescolar, que correspondan a las particularidades socioculturales del contexto en el que se encuentra el establecimiento educativo. Y (...) generar mecanismos y herramientas para que el desarrollo de competencias ciudadanas y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos se lleve a cabo de manera transversal en todas las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación establecidas en el proyecto educativo institucional (Capítulo II, Artículo 36, Decreto 1965 de 2013).

Lo anterior busca fomentar el mejoramiento del clima escolar y la convivencia, propiciar la creación de iniciativas pedagógicas que redunden en la enseñanza de los derechos humanos, la sexualidad, la ciudadanía en clave de los contextos específicos y las problemáticas particulares del establecimiento educativo, promover el ajuste de los manuales de convivencia y facilitar la creación e implementación de políticas institucionales alineadas al PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución con el fin de favorecer el bienestar colectivo e individual de los estudiantes. Estos insumos podrían constituir un avance considerable en la construcción de un ambiente plural y respetuoso de la diferencia, consolidar mecanismos de participación y capacitación para docentes y estudiantes alrededor de la diversidad sexual y garantizar el bienestar de todos los actores de la comunidad educativa.

Por su parte el componente de prevención hace alusión a todas aquellas acciones que se lleven a cabo y que tenga como finalidad intervenir de forma oportuna sobre los comportamientos, evitando además que estos lleguen a convertirse en patrones de conducta

reiterativos que puedan llegar a afectar la sana convivencia al interior de la comunidad educativa. Hacen parte de las acciones de prevención:

- La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.
- El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
- El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

El siguiente componente es el de atención, y para efectos de esta investigación se considera como el componente más importante de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, pues es en el que se encuentran las definiciones, la naturaleza de los conflictos, la clasificación de las situaciones, los protocolos de atención y la forma de proceder en cada una de ellas. Esto con el fin de hacer frente a las situaciones que puedan afectar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. En la siguiente tabla se describen los protocolos de atención con relación al tipo de situación que se presente.

**Tabla 6.***Acciones del componente de atención*

<b>Clasificación de las situaciones</b>		
<b>Situaciones tipo 3</b>	<b>Situaciones tipo 2</b>	<b>Situaciones tipo 1</b>
Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.	Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática; b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.	Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generen daños al cuerpo o a la salud.
<b>Protocolos para su atención (En orden descendente)</b>		
En casos de daño al cuerpo o a la salud, garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia.	En casos de daño al cuerpo o a la salud, garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia.	Reunir inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto y mediar de manera pedagógica para que estas expongan sus puntos de vista y busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo.
Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.	Cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos, remitir la situación a las autoridades administrativas, en el marco de la Ley 1098 de 2006, actuación de la cual se dejará constancia.	Fijar la forma de solución de manera imparcial, equitativa y justa, encaminada a buscar la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el grupo involucrado o en el establecimiento educativo. De esta actuación se dejará constancia.
El presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, actuación de la cual se dejará constancia	Adoptar las medidas para proteger a los involucrados en la situación de posibles acciones en su contra, actuación de la cual se dejará constancia.	Realizar seguimiento del caso y de los compromisos a fin de verificar si la solución fue efectiva o si se requiere acudir a los protocolos consagrados en los artículos 43 y 44 del presente decreto.
No obstante, lo dispuesto en el numeral anterior, se citará a los integrantes del Comité Escolar de Convivencia en los términos	Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes	



fijados en el manual de convivencia. De la citación se dejará constancia.	involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.
El presidente del Comité Escolar de Convivencia informará a los participantes en el comité, de los hechos que dieron lugar a la convocatoria, guardando reserva de aquella información que pueda atentar contra el derecho a la intimidad y confidencialidad de las partes involucradas, así como del reporte realizado ante la autoridad competente.	Generar espacios en los que las partes involucradas y los padres, madres o acudientes de los estudiantes, puedan exponer y precisar lo acontecido, preservando, en cualquier caso, el derecho a la intimidad, confidencialidad y demás derechos.
Pese a que una situación se haya puesto en conocimiento de las autoridades competentes, el Comité Escolar de Convivencia adoptará, de manera inmediata, las medidas propias del establecimiento educativo, tendientes a proteger dentro del ámbito de sus competencias a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada, actuación de la cual se dejará constancia.	Determinar las acciones restaurativas que busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo; así como las consecuencias aplicables a quienes han promovido, contribuido o participado en la situación reportada.
El presidente del Comité Escolar de Convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya implementado en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar	El presidente del Comité Escolar de Convivencia informará a los demás integrantes de este comité, sobre la situación ocurrida y las medidas adoptadas. El comité realizará el análisis y seguimiento, a fin de verificar si la solución fue efectiva o si se requiere acudir al protocolo consagrado en el artículo 44 del presente decreto.
Los casos sometidos a este protocolo serán objeto de seguimiento por parte del Comité Escolar de Convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del Comité Municipal, Distrital o Departamental de Convivencia Escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo en el cual se presentó el hecho.	El Comité Escolar de Convivencia dejará constancia en acta de todo lo ocurrido y de las decisiones adoptadas, la cual será suscrita por todos los integrantes e intervinientes.
	El presidente del Comité Escolar de Convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información contenida en el Decreto 1965 de 2013.

Esta normatividad constituye una ruta de apoyo y acción para que los directivos, orientadores y docentes conozcan y tengan a su alcance las formas como pueden hacer frente a las diferentes violencias en las que se ven involucrados los estudiantes, y en el caso concreto aquellos estudiantes que por su orientación sexual o identidad de género suelen sufrir de acoso sistemático. Este acervo suma en el propósito de generar una cultura del cuidado mutuo, del respeto y una escuela capaz de tramitar las diferencias y los conflictos, y garantizar para todos sus estudiantes una convivencia plena y armónica.

El cuarto y último componente es el de seguimiento y se centra en el registro de las situaciones de tipo II y III expuestas en la tabla anterior, con el fin de dar trámite y manejo a los conflictos que se presenten.

#### ***4.1.3 Enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género en la escuela***

En este apartado se desarrollan los elementos más destacados de la cartilla *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*, con relación a la identidad de género y la orientación sexual de los estudiantes. Esta fue una iniciativa de la Secretaría de Educación Distrital (SED), que buscaba abrir el debate sobre una convivencia escolar que reconozca la diferencia y la diversidad de todos los individuos que forman parte de la comunidad educativa.

El (...) documento busca guiar a manera de orientaciones, la actualización, fortalecimiento y revisión de los acuerdos convivenciales hacia relaciones más

horizontales y democráticas en la interacción de los diversos actores de la comunidad educativa, incorporando el enfoque de género, el enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y las prácticas restaurativas (2022, p. 9).

Y responde a los compromisos adquiridos a través de tres elementos jurídicos que lo preceden:

- Plan educativo de transversalización de la igualdad de Género (PETIG) 2014-2024.
- Plan de acción para la política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBTI y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital 2021-2032 (PPLGBTI).
- Acuerdo de negociación colectiva No. 235<sup>14</sup>.

En la cartilla se reconocen cuatro enfoques necesarios para un cambio de paradigma en la convivencia escolar: i) enfoque de derechos humanos (DDHH), ii) enfoque de género, iii) enfoque de género y el iv) enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género, este último permite

(...) reconocer, identificar, analizar y comprender las diferencias como parte de la cotidianidad, y (...) asumir posturas políticas y sociales para transformar contextos de desigualdad y exclusión, atendiendo a categorías y formas de comprender el

---

<sup>14</sup> Los acuerdos de negociación colectiva suscritos entre la SED y las organizaciones sindicales del sector propenden por la garantía de los derechos de las comunidades educativas. Dentro de estos se acordó la expedición de un acto administrativo por parte de la SED, como resultado de un proceso pedagógico que oriente la evaluación y modificación de los manuales de convivencia, para recordar la atención a los mandatos legales y jurisprudenciales relacionados con la perspectiva de género, nuevas masculinidades, equidad e igualdad, entre otros aspectos.

mundo en relación con el género, la identidad sexual, etnia, ciclos de vida y capacidades diversas entre otras (2022, p. 25).

Esto a través de acciones que permitan empezar a saldar la deuda histórica que se tiene con poblaciones que han sido excluidas sistemáticamente, en el caso particular de esta investigación poner “la mirada diferencial sobre la orientación sexual y la identidad de género implica un esfuerzo conceptual y político por interpretar críticamente como se constituyen y actúan los mandatos sexuales en relación con la heteronormatividad” (p. 25).

En concreto y con relación a la escuela, pese a los avances legales, la cartilla reconoce que persisten ambientes hostiles hacia los estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, dado que no coinciden con las ideas tradicionales acerca de lo correcto, lo normal, lo bello o lo adecuado. Val Flores referenciando a Deborah Britzman menciona algunos de los efectos que esto genera sobre los estudiantes en la escuela: (1) el aislamiento cognitivo, (2) el aislamiento social, 3) el aislamiento emocional; y (4) el aislamiento estético (SED, 2022, p. 26). Por tanto,

La implementación del enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género permite reconocer estas afectaciones, mitos, imaginarios, discriminaciones acumuladas y formas específicas de vivir la sexualidad para transformar la escuela en un escenario en el que las desventajas históricas puedan ser disminuidas y superadas progresivamente, y donde se abandonen las pretensiones homogeneizantes y normalizadoras (SED, 2022, p. 26).

En la búsqueda de la transformación de las prácticas cotidianas al interior de la escuela con relación a la sexualidad, a partir del abandono del uso de términos como correcto

o normal, y así reconocer las contradicciones y las posibilidades para la comprensión de la sexualidad como un ambiente de aprendizaje y resignificación constante.

#### ***4.1.4 A manera de conclusión***

Aun y con los avances legales evidenciados, las transformaciones de las prácticas dentro de la escuela en pro del reconocimiento y el respeto por los derechos de la comunidad LGBTIQ+ no han tenido los resultados esperados. Al respecto Ramírez y Mena (2014) sostienen que “[l]os avances políticos, producto en muchos de los casos de la militancia de sectores minoritarios, no tendrán una plena implementación si en la escuela se siguen transmitiendo perspectivas tradicionales y repitiendo estereotipos en torno a roles de género” (p. 115), tal y como afirman Bello y Esguerra (2014) “Es de anotar que estas políticas de reconocimiento no han sido suficientes en cuanto a la transformación de estructuras históricas de dominación que son una talanquera a la redistribución de capitales materiales y simbólicos, de la cual han sido exceptuados las personas y los colectivos de los llamados sectores LGBTI” (p. 20), por lo cual esta investigación consideró pertinente visibilizar además de las políticas públicas en materia de defensa de derechos y de convivencia escolar, los trabajos pedagógicos y las herramientas disponibles que se piensan una transformación de las prácticas discriminatorias y excluyentes que tienen lugar al interior de la escuela.

#### **4.2 La problemática de la diversidad y la diferencia en el contexto educativo**

Para el ejercicio de análisis documental fueron seleccionadas nueve tesis de maestría cuyo objeto de estudio girara en torno a la problemática central adscrita al presente ejercicio investigativo. La siguiente tabla da cuenta de cada una de ellas y su objetivo principal decantado de un análisis del texto:

**Tabla 7.**

*Propósito de las investigaciones seleccionadas*

Título	Objetivo principal
<p><b>Tesis 1:</b> Sexo, género y pedagogía Análisis de las prácticas pedagógicas En ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal Sur, Bogotá</p>	<p>La tesis estudia las formas de producción y reproducción del sistema sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas, y que producen violencias de sexo, género, edad, sexualidad y raza; así como las relaciones de poder y la construcción de sujetos sexuados que no escapan de las imposiciones culturales.</p>
<p><b>Tesis 2:</b> Prácticas de atención de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con adolescentes gay, lesbianas y bisexuales.</p>	<p>La tesis devela la discriminación y la homofobia en la escuela, a través del estudio de las prácticas de atención de los docentes en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, es decir, la manera cómo perciben maestros y maestras la diversidad sexual, y las acciones que se llevan a cabo cuando los estudiantes manifiestan acoso escolar por estas razones.</p>
<p><b>Tesis 3:</b> Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones.</p>	<p>La tesis estudia la degradación de los conceptos de identidad de género, orientación sexual, homosexualidad o lesbianismo, a raíz de los prejuicios y los imaginarios presentes en la institución educativa distrital Cristóbal Colón, y su comunidad, los cuales repercuten en discriminación y violencia contra las identidades alternativas.</p>
<p><b>Tesis 4:</b> El gobierno de los cuerpos en los manuales de Convivencia en instituciones educativas de Bogotá: Análisis desde la perspectiva de género y sexualidad</p>	<p>La tesis realiza un análisis desde la perspectiva de género y sexualidad acerca de los discursos y las prácticas pedagógicas que emergen en distintos manuales de convivencia que desembocan en intolerancia y discriminación hacia los estudiantes con orientación sexual e identidades diversas.</p>
<p><b>Tesis 5:</b> Cuando el amor es de colores: Expresiones de violencia cultural hacia personas con identidad de género no Normativa en espacios educativos</p>	<p>La tesis aborda las violencias culturales que sufren los estudiantes con identidad de género no normativo en los espacios educativos, mediante la evaluación y análisis de un entorno que normaliza comportamientos de tipo homofóbico, buscar entender, además, las percepciones que se tienen</p>

	de dichas identidades y cómo se manifiestan, y los mecanismos de atención a este tipo de violencias.
<b>Tesis 6:</b> Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del Acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá	La tesis estudia a la luz de la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual e identidades de género en la escuela, las relaciones sociales y de género que se han construido, y que producen y reproducen ambientes de exclusión, discriminación y el aislamiento de los y las estudiantes con orientaciones sexuales diversas.
<b>Tesis 7:</b> Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia	La tesis aborda la discriminación sexual y la vulneración de los derechos sexuales en la escuela, comprendida desde la categoría de género a través de la práctica pedagógica de los docentes de la institución Nuevo San Andrés de los Altos. Es decir, la no aceptación, discriminación y la falta de reconocimiento de la diversidad sexual al interior de la comunidad educativa.
<b>Tesis 8:</b> Hojas en la tormenta: un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela	La tesis denuncia la homofobia institucionalizada contra las disidencias sexuales, y la forma como se expresa de forma polivalente en las instituciones educativas, lo cual, entre otras cosas, repercute en el sufrimiento de las subjetividades lesbi-gay y otras disidencias existentes al interior de la escuela.
<b>Tesis 9:</b> Actitudes homofóbicas al interior del aula de clase (taller 3) del Colegio Fontán Capital	La tesis busca identificar las actitudes a través de las cuales se manifiesta la homofobia en el aula de clases que, de forma velada o manifiesta, se practica en contra de los estudiantes cuya orientación afectivo-sexual es diferente a la común considerada como “normal”.

*Nota.* Elaboración propia a partir del archivo documental seleccionado.

Aun cuando las investigaciones seleccionadas abordan en términos generales los problemas que sufren los estudiantes LGBTIQ+ al interior de la escuela, lo hacen desde miradas y concepciones diferentes, por tanto, para fines del ejercicio de análisis, se agruparon por asuntos convergentes, a saber: discriminación y homofobia hacia estudiantes, homofobia institucionalizada y su presencia en el aula de clases y perspectiva de género y sexualidad en la escuela, dificultades y posibilidades en su reconocimiento e inclusión. Para abordar los

textos se amplía el análisis de contenido a través de las rejillas que permiten evidenciar el discurso emergente en cada una de las investigaciones referenciadas.

#### 4.2.1 Discriminación y homofobia hacia estudiantes

En este apartado se hace referencia a las tesis (2, 5 y 7) que se refieren a expresiones de sexualidad y género diversas, entendidas a través de las nociones y perspectivas de la comunidad educativa.

**Tabla 8.**

*Rejilla de sistematización 1. Discriminación y homofobia hacia estudiantes*

Tesis	Descripción de la problemática que aborda
Prácticas de atención de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con adolescentes gay, lesbianas y bisexuales. (Tesis 2)	La investigación pretende develar las formas como las instituciones educativas abordan los problemas de niños, niñas y adolescentes que manifiestan comportamientos no heterosexuales, esto a partir de las <b>prácticas que ponen en marcha los y las docentes</b> de colegios de Bogotá, a través del análisis de tres elementos: <b>a)</b> Práctica docente cuando un estudiante manifiesta expresiones diversas de sexualidad, <b>b)</b> práctica docente cuando se presentan casos de discriminación a causa de la orientación sexual o expresiones diversas de sexualidad y <b>c)</b> prácticas educativas con relación a la políticas públicas LGBT en colegios.
Cuando el amor es de colores: Expresiones de violencia cultural hacia personas con identidad de género no normativa en espacios educativos. (Tesis 5)	Esta investigación pretende establecer las violencias de tipo cultural hacia estudiantes con identidades de género no normativas en el espacio educativo. A través de la comprensión de un entramado social que construye y configura ciertos tipos de acciones y comportamientos de tipo homofóbico, que son aceptados y naturalizados en la escuela a través <b>de las nociones de los diferentes actores educativos acerca de las expresiones diversas de sexualidad.</b>
Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la Construcción de ciudadanía desde la diferencia (Tesis 7)	Discriminación sexual y vulneración de derechos sexuales en la escuela entendida desde el análisis de las <b>prácticas pedagógicas de los y las docentes</b> de la institución San Andrés de los Altos, manifiestas a través de sus discursos y perspectivas acerca del género, enfoque de género, equidad de género, identidad y expresión de género y heteronormatividad, los estereotipos e imaginarios que circulan en el ambiente educativo y que terminan por modelar



---

las formas en cómo deben o no comportarse los estudiantes, y que coadyuban a la aparición, producción y reproducción de discriminaciones del orden sexual al interior de la escuela.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de las tesis citadas.

Los estudiantes LGBTIQ+ a menudo enfrentan una dolorosa realidad en la escuela, marcada por la homofobia y la discriminación. En muchas aulas, estos jóvenes son víctimas de burlas, insultos y exclusiones, lo que socava su bienestar emocional y dificulta su desarrollo académico. La falta de apoyo y la ignorancia en torno a las cuestiones de diversidad sexual y de género pueden hacer que estos estudiantes se sientan aislados y marginados, lo que, a su vez, puede llevar a problemas de salud mental, disminución de la autoestima y, en casos extremos, el abandono escolar.

La discriminación y la homofobia en la escuela son desafíos que requieren una respuesta integral, que incluya una educación inclusiva y la promoción de la aceptación y el respeto hacia la diversidad, integrando a toda la comunidad educativa, de manera que sea posible garantizar un ambiente escolar seguro y equitativo para todos.

Las tres investigaciones buscan develar la problemática de acoso, violencia, homofobia y discriminación que sufren los estudiantes que no se reconocen o ubican bajo la norma heterosexual, es decir, aquellos que se manifiestan a través de expresiones diversas de sexualidad y de género, las cuales son consideradas “anormales o perversas”. Para el estudio de esta problemática, los investigadores coincidieron en hacerlo a través de la identificación y análisis de las percepciones, perspectivas, discursos y prácticas de la comunidad escolar (directivos, docentes y estudiantes) frente a las expresiones diversas de sexualidad y género que presentan los estudiantes al interior del entorno educativo. Por ejemplo, y entorno a las concepciones que sobre diversidad sexual tienen los docentes, Ramírez (2017) afirma que:

en este componente se incluyen todos aquellos aspectos que remiten a la aceptación o rechazo de elecciones sexuales no signadas por la matriz heterosexual. Asimismo, se incluyen también referencias hacia las sexualidades no hegemónicas y las formas usuales de discriminación, y a los estereotipos estigmatizantes en torno a la homosexualidad y el lesbianismo (p. 139).

Del mismo modo, para Álvarez (2017), en la tarea de entender las percepciones, prácticas y discursos en torno a la diversidad sexual al interior de la escuela, considera que

Evaluar las prácticas docentes frente a expresiones de la identidad lésbica, gay y bisexual (LGB) en cuanto a cambios del desarrollo como son la revelación de la identidad gay, lésbica y bisexual a otros, las interacciones entre personas del mismo sexo y las manifestaciones o comportamientos homosexuales en adolescentes (p. 60).

Duque y Aguirre (2017) concluyen luego de entrevistar a directivos y maestros que temas como género o diversidad sexual se desconocen, no hay claridad o apropiación de conocimiento, lo cual deja entrever que dichas construcciones conceptuales están dadas únicamente por el intercambio social, generando así grandes interrogantes en la manera en que el personal directivo y docente es capaz de hacer frente a jóvenes inquietos y curiosos, o estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+.

Al tratarse de una problemática que tiene lugar dentro de la escuela, se reconoce que la consolidación de imaginarios, estereotipos y percepciones que se constituyen en discriminación y acoso hacia los estudiantes con orientaciones sexuales y de género diversas, hallan asidero y se materializan gracias a un entramado social hetero normado que termina por naturalizar dichas prácticas.

Por otro lado, y aunque las investigaciones aborden en términos generales la misma problemática, se desarrollan desde concepciones teóricas y metodológicas diferentes, hecho que otorga un amplio desarrollo y entendimiento del acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela. Por ejemplo, la investigación de Ramírez (2017) aborda teóricamente la problemática a partir de las concepciones de la teoría feminista, diversidad sexual e identidad de género, derechos sexuales y reproductivos, transversalización de la igualdad de género y patriarcado, y lleva a cabo su desarrollo mediante las categorías de género, equidad de género, sexismo, perspectiva de género y coeducación, todas, puestas a consideración de la comunidad educativa con el fin de contrastar sus nociones y/o percepciones con relación al desarrollo teórico.

El trabajo desarrollado por Álvarez (2017), aborda teóricamente desde la investigación psicosocial, el enfoque de diversidad sexual y género en la escuela, las prácticas educativas y la inclusión de la diversidad sexual en la escuela, especialmente a través del desarrollo de políticas LGBTIQ+ juveniles en el sector educativo. Su desarrollo investigativo se lleva a cabo a través de tres análisis categoriales: la práctica del docente cuando un estudiante manifiesta expresiones diversas de sexualidad, la práctica del docente cuando se presentan casos de discriminación a causa de expresiones diversas de sexualidad y las prácticas educativas en relación con las políticas públicas LGBTIQ+ en colegios.

Este ejercicio se desarrolla con el fin de conocer las concepciones, las prácticas, las fortalezas o las falencias del cuerpo docente con relación a la manifestación de las orientaciones sexuales e identidades de género diversas por parte de los estudiantes, la manera en que asumen y se relacionan con estos en la cotidianidad de su quehacer, la forma de proceder, el apoyo o la inacción frente a estas conductas y su relación con los demás profesores respecto de esta realidad.

Por su parte, Duque y Aguirre (2017) abordan la relación que existe entre el género y la violencia, entendida como construcción social que se instala en la escuela en forma de violencia cultural que “se trata de formas de daño que se expresan en las mentalidades, las creencias y los valores, modos de pensar y de dirigir las acciones que suelen convertirse en nefastos ‘sentidos comunes’ que invitan a la violencia directa e intentan legitimar la violencia estructural” (p. 30). Su desarrollo investigativo se lleva a cabo a través del estudio de dos categorías generales: género (identidad de género, identidades de género no normativas) y violencia cultural (violencia escolar, violencia de género, violencia cultural en espacios educativos), las cuales se contrastan con las principales concepciones que tiene la comunidad educativa sobre las violencias de tipo cultural sufridas por estudiantes con identidades de género no normativa y con los mecanismos de atención a la violencia de género en contextos educativos (papel de directivos y profesores).

Uno de los elementos comunes y que representa además una mirada que posibilita conocer y reconocer la problemática del acoso por orientación sexual e identidad de género a raíz de la discriminación y la homofobia que sufren los estudiantes al interior de la escuela, es el estudio y el análisis de las percepciones, perspectivas, discursos y prácticas de los docentes, directivos y comunidad en general frente a dichas situaciones. A través de ello no solo se identifica la problemática en sí, sino que se clarifican algunos elementos que permiten que esta se perpetúe dentro de la escuela, se identifican falencias respecto del conocimiento que se tiene sobre el tema, se reconoce la consolidación de estereotipos e imaginarios que se producen y reproducen y transitan entre las dinámicas sociales entre individuos, las falencias en torno a los canales o la ruta de atención de las violencias y la falta de soluciones concretas aun cuando existe una porción de la comunidad que se implica y trata de aportar desde su lugar.

#### 4.2.2 Homofobia institucionalizada y su presencia en el aula de clases

La homofobia institucionalizada en las escuelas se refiere a la presencia y perpetuación de actitudes y prácticas discriminatorias contra las personas LGBTIQ+ en el marco de la propia institución educativa. Esta problemática se manifiesta a través de políticas, normativas, y prácticas que excluyen, estigmatizan o marginan a estudiantes, personal docente o administrativo basándose en su orientación sexual o identidad de género. Las tesis 8 y 9 abordan este asunto.

**Tabla 9.**

*Rejilla de sistematización 2. Homofobia institucionalizada*

<b>Tesis</b>	<b>Descripción y problemática que aborda</b>
Hojas en la tormenta: un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela. (Tesis 8)	La investigación pretende denunciar la homofobia institucionalizada contra las disidencias sexuales, el sufrimiento de las subjetividades lesbi-gay y otras disidencias, y explora la manera en cómo la institución y los actores educativos perciben, propician y perpetúan la aparición de la homofobia en la escuela.
Actitudes homofóbicas en el aula de clase. (Tesis 9)	Esta investigación estudia la homofobia en el aula de clase, y las actitudes a través de las cuales tiene lugar de forma velada o manifiesta, y que afecta a los estudiantes cuya orientación afectivo – sexual es diferente o diversa.

*Nota.* Elaboración propia a partir de las tesis citadas.

Estas investigaciones enuncian las maneras en las cuales la homofobia entra a la escuela y cómo se naturaliza con el beneplácito consciente o inconsciente de los diferentes actores educativos. Ambos trabajos coinciden en reconocer la homofobia como una problemática producto de las prácticas, actitudes y percepciones erróneas que se tienen acerca de la diversidad sexual o identidad de género de los estudiantes, y busca a través de su

enunciación realizar denuncias y/u ofrecer alternativas que propicien nuevas realidades con respecto a la homofobia.

En el caso del trabajo de Cardozo (2015), el autor evidencia que la homofobia se produce y reproduce debido a las condiciones de intolerancia que se presentan de forma sistémica y reiterativa a través de cuatro nociones presentes en los diferentes actores educativos, que la investigación no solo identifica, sino interpreta y analiza: delito (desde la norma), pecado (desde la religión), miedo (desde lo social) y fenómeno, raro o perverso (desde lo biológico). En palabras de Cardozo

No podría entenderse la homofobia como una expresión cultural, ni mucho menos, ni tampoco las subcategorías desde lo legal, como un delito; desde lo psicológico, como el miedo que aborda el homófobo a ‘contaminarse’ de una enfermedad como es concebida la homosexualidad; desde lo religioso, cuando se entiende la diversidad afectivo-sexual como un pecado; y desde lo biológico cuando tales comportamientos, conductas o tendencias se entienden como un fenómeno contranatural (2015, p. 10).

Por su parte la tesis de López (2005) define la problemática de la homofobia como un fenómeno social arraigado; refiriéndose al caso particular de la escuela, considera esta como una problemática institucionalizada que se expresa de manera polivalente y exhaustiva. Reconoce, además que “el silencio académico, social e institucional, que se cierne sobre este tipo de violencia, amerita una consideración especial sobre las dinámicas propias de las diversas discriminaciones que operan en nuestros mundos educativos locales y sobre las raíces culturales de las mismas” (p. 4).

El autor analiza y estudia la homofobia institucionalizada a través de cinco estadios:

- Causas de la violencia homofóbica: vistas a través del lenguaje, mediante el cual, se busca recordar a los sujetos el orden imperante dominante heteronormativo.
- Agresiones homófobas en la escuela: entendiendo la homofobia como parte de una estructura social en donde la homosexualidad es ilícita.
- Actores escolares y homofobia institucional: evaluando el papel de los docentes referente a la homofobia en la escuela.
- Espacios escolares y homofobia: entendido el espacio como el lugar en el cual tienen cabida los relacionamientos simbólicos y se construyen identidades. Y específicamente la escuela como un sitio con un poder simbólico y homóforo aplastante.
- Críticas a la escuela heteronormativa: por lo que se reconoce una escuela represiva y poco argumentativa, con poca o nula presencia de educación en temas de diversidad sexual.

En conclusión, la homofobia se reconoce como una problemática arraigada en la sociedad y en la escuela gracias a la heteronormatividad, manifestada en el aula de clases y generando efectos negativos en los proyectos de vida de las personas que se ubican fuera de los márgenes de la heterosexualidad obligatoria. Se produce fundamentalmente gracias a la intolerancia, el irrespeto y la ignorancia presente en la mayoría de los estudiantes, por lo que son estos quienes más inciden en su aparición.

Además el estudio de esta problemática invita a emprender la reflexión y la problematización de la noción que se tiene de la homosexualidad, que además de entenderse como delito, pecado, algo raro o que genera miedo, debe deconstruirse analizándola como

una etiqueta de la heteronormatividad dentro del género como un constructo teórico, que siguiendo a Lamas (2013) “se construye culturalmente diferenciado en un conjunto de prácticas, ideas y discursos” (p. 336), que dictan las formas en como una persona puede vivir o no, casi siempre en virtud de los intereses de una sociedad machista y heterocentrada.

#### ***4.2.3 Perspectiva de género y sexualidad en la escuela, dificultades y posibilidades en su reconocimiento e inclusión***

Tal como se expresó en los referentes normativos del presente documento (numeral 4.1), la normatividad educativa en Colombia promulga principios de inclusión y no discriminación de la diversidad sexual y de género; reconoce los derechos de todas las personas a la educación sin importar su orientación sexual o identidad de género. Sin embargo, en la práctica, muchas escuelas colombianas aún enfrentan desafíos para aplicar estos principios de manera efectiva. A menudo, existe una brecha significativa entre lo que dicta la ley y lo que realmente ocurre en las aulas, donde persisten actitudes discriminatorias y estereotipos arraigados que dificultan la plena integración de estudiantes LGBTIQ+. Los trabajos referenciados a continuación abordan esta problemática.

**Tabla 10.**

*Rejilla de sistematización 3. Perspectiva de género y sexualidad en la escuela, dificultades y posibilidades en su reconocimiento e inclusión*

<b>Tesis</b>	<b>Descripción y problemática que aborda</b>
El gobierno de los cuerpos en los manuales de Convivencia en instituciones educativas de Bogotá: Análisis desde la perspectiva de género y sexualidad. (Tesis 4)	La investigación pretende mostrar cómo ha sido el manejo e implementación de los discursos de género y sexualidad por parte de las 5 instituciones escolares, mediante el análisis de los manuales de convivencia de diferentes colegios de Bogotá, y porque existe y persiste la intolerancia y discriminación hacia estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas.



---

Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del Acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá. (Tesis 6)

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de las tesis citadas.

Platero (2015) realiza un análisis a través de las prácticas discursivas presentes en el ámbito jurídico, y la manera en cómo el discurso legal se hace presente en la institución educativa a través de los manuales de convivencia. Por su parte Barriga (2013) desarrolla su investigación en cuatro instituciones educativas del Distrito Capital a partir del Acuerdo 371 de 2009 del Concejo de Bogotá. En su estudio pretende develar las concepciones que alrededor de la diversidad sexual y de género circulan en la escuela entre los diferentes actores (docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes), entender los factores institucionales, pedagógicos y convivenciales que inciden en el reconocimiento y la inclusión, o no, de la diversidad sexual e identidades de género, con el fin de generar recomendaciones de política pública a la luz del Decreto 371 de 2009.

Las dos investigaciones convergen en un análisis de corte político legal que reconoce los avances que en materia de política pública se han tenido con relación al reconocimiento de derechos de las personas de la comunidad LGBTIQ+, llevado a cabo a la luz de la Constitución de 1991 y en general de las luchas de movimientos y activistas LGBTIQ+, dejando entrever la forma en que el discurso legal y social y los avances en materia de derechos siguen encontrando en la escuela obstáculos que dificultan su plena implementación.

Las problemáticas centrales reconocen y denuncian la violencia y la discriminación escolar producto de comportamientos homofóbicos de los que son víctimas estudiantes al

interior de la escuela, problemática que se configura a partir de las percepciones, prácticas y discursos que circulan a través de toda la comunidad educativa frente a la diversidad sexual y de género, lo que implica reconocer la brecha entre la normativa de inclusión y la realidad discriminatoria de una escuela que como espacio socializador en algunos casos perpetúa formas de relacionarse, creencias, prejuicios y estereotipos esencialistas y binarios acerca de la sexualidad.

De otro lado se analizan los manuales de convivencia y se reconocen las falencias que presentan para el respeto de los derechos de los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversos, y que constituyen claras contradicciones con disposiciones hechas a través de la Corte Constitucional de Colombia, por ejemplo, el respeto por las orientaciones afectivo-eróticas y las identidades de género y las manifestaciones de afecto, amparado por la Sentencia T-565 de 2013.

Está claro que la existencia de un acervo legal significativo en materia de derechos para las personas con orientación sexual e identidad de género diversa no significa en términos reales que la discriminación, la homofobia o el acoso escolar hacia esta población desaparezca, pues la lucha por su reconocimiento y el ejercicio pleno de sus derechos es además de una lucha jurídica, una lucha social y cultural, que en tanto las personas no reconozcan como una problemática cruda y dolorosa que socaba la dignidad de muchos, “hay sujetos que casi no se reconocen como sujetos, y hay vidas que casi no se reconocen —o nunca serán reconocidas— como vidas” (Butler referenciada por Castelar, 2014, p. 84), la realidad seguirá siendo la misma, aun y cuando la normatividad continúe su avance.

#### **4.3 Referentes conceptuales que orientan las investigaciones**

Este apartado se fundamenta en la integración de diversos conceptos provenientes de investigaciones variadas, destacando las similitudes y puntos en común entre ellas. Al

amalgamar los hallazgos de estudios previos, la siguiente tabla sintetiza la información relevante, ofreciendo una representación visual que permita identificar patrones, tendencias y conexiones entre los distintos elementos analizados. La diversidad de fuentes contribuye a enriquecer la comprensión del tema, proporcionando una visión integral respaldada por la convergencia de datos y perspectivas provenientes de investigaciones diversas.

**Tabla 11.**

*Abordajes conceptuales*

<b>Abordajes conceptuales</b>		
<b>Género</b>	<b>Homofobia</b>	<b>Heteronormatividad</b>
<b>En general esta categoría guía el desarrollo de las investigaciones con una perspectiva crítica feminista que permite abordar teóricamente las problemáticas denunciadas.</b>	Esta categoría se presenta a partir de las denuncias por discriminación al interior de la escuela que sufren los estudiantes con orientación sexual y/o identidad de género diversas.	Esta categoría se desarrolla de forma transversal en las investigaciones, y denuncia una estructura heterosexual obligatoria que presente en la sociedad, también se manifiesta en la escuela.
<b>Conceptos emergentes</b>		
- <b>Perspectiva de género</b>	- Bullying	
- <b>Sistema sexo / género</b>	- Bullying homofóbico	
- <b>Identidad de género</b>		
- <b>Orientación sexual</b>		

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis de las tesis seleccionadas.

#### **4.3.1 Género: abordajes y perspectivas**

Los investigadores coincidieron en abordar la categoría de género como una herramienta dentro de la perspectiva feminista para el análisis de las relaciones sociales, las asimetrías de poder y las desigualdades presentes en la escuela con relación a la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes. Algunos conceptos con perspectiva feminista concretos usados son:

- El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos “y (...) es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott referenciado por Mora, 2017, p. 47).

- Una construcción sociocultural, una representación, o mejor aún, el efecto del cruce de las representaciones discursivas y visuales que emanan de los diferentes dispositivos institucionales: la familia, la religión, el sistema educativo, los medios de comunicación, la medicina o la legislación; pero también de fuentes menos evidentes, como el lenguaje, el arte, la literatura, el cine y la teoría (Preciado referenciado por Platero, 2015, p. 82).
- Género, casta, raza y sexualidad son, quizás las cuatro formas de diferenciación humana que han servido más frecuentemente como medios para transgredir la primacía de la relación entre yo y el Otro, y para obliterar las huellas de la dimensión trans-ontológica en el mundo civilizado concreto (Maldonado referenciado por Porras, 2012, p. 31).

Por otra parte, solo en un caso específico, la definición usada es una cita del MEN, a saber

Conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y una cultura específicos. Esto implica que dichas construcciones no son fijas, sino cambiantes y transformables. Para mencionar un ejemplo de ello, no es lo mismo ser mujer o hombre en esta época y en este país en la actualidad a lo que fue serlo a inicios del siglo XX (MEN referenciado por Duque y Aguirre, 2017, p. 48).

Mora (2017) aborda el concepto de género y sexualidad con el fin de entender la categoría de sexo/género dentro del pensamiento feminista, a través de una reflexión política que propicie el análisis de las relaciones sociales en busca de reivindicaciones frente a las estructuras de violencia, dominación y poder, Barriga (2013) agrega que

El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica (p. 36).

#### ***4.3.1.1 La perspectiva de género***

La perspectiva de género en general al interior de los trabajos investigativos actúa como un enfoque analítico y conceptual que destaca la importancia de reconocer y cuestionar las construcciones sociales, culturales y políticas asociadas a las identidades de género, así como las relaciones de poder basadas en el género. Desde la perspectiva feminista busca entender y abordar las desigualdades y discriminaciones que surgen de las expectativas tradicionales y las normas de género. Por una parte, para Ramírez (2017) “La perspectiva de género, se considera como una construcción cultural y social impuesta del ser mujer y el ser hombre” (p. 44), y en su investigación funge como un elemento a través del cual busca entender las dinámicas al interior de la escuela, las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes y denunciar las asimetrías de poder con una perspectiva feminista que posibilite replantear el tema de la sexualidad y su diversidad en un entorno escolar.

Por otro lado, Platero (2015) decide emparentar este concepto con el de sistema sexo/género en la medida en que los dos se basan en la comprensión de las dimensiones biológicas (sexo) y las construcciones sociales y culturales (género) y cómo estas interactúan para influir en las experiencias y roles de las personas en la sociedad, y en el caso específico de esta tesis en el entorno escolar. Afirma que la inferencia de dichas construcciones sociales y culturales para el caso de la escuela se da “mediado por el dominio hegemónico y

heteronormativo propio de la sociedad colombiana y por demás evidenciado ampliamente en el discurso jurídico de los manuales de convivencia” (p. 83).

Teniendo en cuenta lo anterior, es válido reconocer que esta perspectiva representa una mirada integral que permite conocer el origen, por ejemplo, de las discriminaciones de corte homofóbico en la escuela, al develar las desigualdades, las asimetrías en las relaciones de poder producto de las nociones surgidas respecto de lo que deberían o no ser los estudiantes (hombre o mujer, femenino o masculino), nociones tradicionales sobre la relación del sexo biológico y el género, que terminan por excluir ciertas prácticas y formas de sentir o vivir, pues se ubican fuera de los márgenes heterosexuales hegemónicos y normativos.

#### ***4.3.1.2. El sistema sexo/género***

Según Rubín, referenciado por Barriga (2013), el sistema sexo/género se entiende como un

Sistema construido socialmente —situado histórica y culturalmente—, “que se basa en jerarquías, opresiones y relaciones de poder desiguales, producto de construcciones culturales y de configuraciones de dominación estructurantes de la sociedad, tales como la heterosexualidad obligatoria y la dominación masculina” (p. 37).

Esta concepción permite analizar críticamente en las investigaciones el concepto de heteronormatividad, el cual se encuentra de forma transversal presente en casi todas ellas. Es a partir de este sistema que se construye lo femenino y lo masculino como opuestos, en una lógica binaria presente en la escuela. Para Ramírez (2017) se ubica la lucha contra el sistema sexo/género como uno de los puntos de partida de las luchas feministas, al reconocer su papel

en la perpetuación de las exclusiones y discriminaciones de las cuales son víctimas las mujeres y también la población LGBTIQ+; en general, en las investigaciones se invita a la reflexión acerca de su carácter esencialista, binario y biológico en la construcción social del género de hombres y mujeres, la asignación de roles en virtud de su sexo biológico.

A partir de aquí se entiende el sistema sexo/género como una estructura social que organiza y asigna roles y responsabilidades en función del sexo percibido, o concretamente en las investigaciones como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubín referenciado por Mora, 2017, p. 51).

Este concepto le permitió a los investigadores conocer, entender y abordar las problemáticas a partir del feminismo, pues la perspectiva de género implica un análisis crítico del sistema sexo-género, vislumbrando cómo las nociones y construcciones sociales de género afectan las vidas de las mujeres, pero también de aquellas personas que se ubican fuera de los márgenes de la heteronormatividad, en el caso concreto de las investigaciones la vida de los estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

#### ***4.3.1.3. La orientación sexual y la identidad de género***

Otro concepto emergente en algunas de las investigaciones es el de la orientación sexual, el cual no constituye en sí, como los anteriores, un constructo social o un enfoque analítico, sino más bien un concepto básico necesario para el desarrollo teórico y para comprender que se habla cuando nos referimos a las orientaciones sexuales de los estudiantes. Para Duque y Aguirre (2017) la orientación sexual

Hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas. Esta orientación sexual históricamente también se ha legitimado y normalizado desde la

heterosexualidad, es por esto que lo “normal” sea sentir atracción por personas del otro sexo, (una mujer se siente atraída por un hombre o un hombre se siente atraído por una mujer), cuando un individuo se siente atraído por una persona de su mismo sexo, es un individuo con una orientación sexual “diferente” a la que socialmente hemos normalizado (p. 49).

Ocurre igual con el concepto de identidad de género, que, para el MEN, referenciado por Duque y Aguirre (2017) “tiene que ver con la identificación que las personas construyen de sí mismas en relación con el género, ya sea reconociéndose como hombres o como mujeres” (p. 48). Esta es una definición si se quiere genérica, dado que estos conceptos no se definen específicamente a través de ningún autor o autora en concreto. Lo que no quiere decir que no gocen de validez, máxime cuando estos se abordan en casi todas las tesis a partir de la teoría feminista, que considero resulta útil en la medida en que critica y reflexiona sobre las problemáticas de las investigaciones.

#### ***4.3.2. Homofobia, bullying y bullying homofóbico***

Es a partir del sistema sexo-género, entre otras cosas que surgen y hallan asidero un sin número de prejuicios y estigmas que se normalizan y legitiman al interior de las instituciones educativas, dando lugar a la aparición de la homofobia, a través de prácticas discriminatorias y violencias hacia los estudiantes con orientación sexual e identidades de género diversas. Estrada referenciado por López (2005) define la homofobia como:

Un concepto que hace referencia a un miedo intenso y sin razón a los homosexuales, cargado de antecedentes prejuiciosos y discriminatorios que llevan a hacer sobre generalizaciones imprecisas hacia esta población; en la mayoría de los casos las



personas homofóbicas se resisten a la nueva información que sobre el fenómeno pueda decirse, manteniendo con ello su problemática (p. 12).

En la escuela particularmente suele encasillarse en el concepto de bullying todo tipo de acoso sufrido por un estudiante de parte de uno o varios de sus pares, por lo que algunas de las investigaciones desarrollaron dicho concepto. El bullying según Barriga (2013) “se caracteriza como violencia psicológica, verbal o física constante en el tiempo, la cual es ejercida por quien tiene el poder físico, social o económico dentro de un contexto específico” (p. 56).

A partir de allí, se denuncia y desarrolla el bullying homofóbico, el cual se entiende como una consecuencia de la discriminación y la exclusión basada en la identidad de género u orientación sexual de los estudiantes, los cuales sufren insultos verbales, burlas, exclusión social e incluso agresiones físicas. Barriga (2013) da cuenta del bullying homofóbico como “un abuso psicológico, verbal o físico hacia alguien por motivo de su homosexualidad o percibida homosexualidad, que no es sólo un problema del sector LGBTI, sino que transversaliza la comunidad educativa y permite la discriminación y exclusión de quien no encaja con el sistema binario sexo-género y la heteronormatividad” (p. 56).

#### ***4.3.3. La heteronormatividad***

Para concluir, cabe mencionar el concepto de heteronormatividad que en general, se desarrolla en las investigaciones de forma implícita y transversal con el propósito de cuestionar normas tradicionales de comportamiento, promoviendo la aceptación y la igualdad para todas las orientaciones sexuales e identidades de género, en la búsqueda de crear ambientes escolares más inclusivos y respetuosos de la diversidad en todas sus formas. Este se entiende como una estructura heterosexual obligatoria que condena, señala, discrimina y

excluye a aquellas orientaciones sexuales e identidades de género que no se enmarcan bajo los márgenes de la “normalidad”. En términos de López (2017) se comprende como “el régimen político, social, filosófico y económico generador de violencias hacia todas aquellas personas que no siguen un patrón de género, de sexualidad, de prácticas y deseos asociados a la heterosexualidad” (p. 228).

Los desarrollos conceptuales en general responden a los estudios feministas, implícitamente a los avances y las concepciones de la teoría queer a través de cual se cuestionan las categorías tradicionales de identidad sexual y de género, las relaciones asimétricas de poder que se perpetúan en el seno de dichas categorías, el esencialismo, la homofobia y la dicotomía hombre/mujer (femenino/masculino) esto desafiando las normas y explorando las complejidades de las experiencias no normativas, poniendo en tensión y constante reflexión los imaginarios que se han venido naturalizando durante años. Estos abordajes también reconocen la existencia de una sociedad heteronormada que privilegia la heterosexualidad y señala, precariza, excluye y discrimina la homosexualidad, o cualquier manifestación que se ubique fuera de sus márgenes.

Los abordajes conceptuales de las investigaciones hechos a través de los estudios feministas constituyen hoy un aporte esencial y de gran ayuda para la comprensión holística de la discriminación y el acoso que sufren los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversa al interior de la escuela. De allí se desprenden elementos como la deconstrucción de las normas de género, la educación inclusiva, la educación de género y sexualidad, el empoderamiento y la solidaridad, además del análisis de la cultura escolar que permiten conocer y comprender las políticas, las prácticas y las dinámicas sociales que perpetúan o combaten actitudes homofóbicas en los entornos escolares, todo ello propiciando ambientes más inclusivos. En conclusión, los estudios feministas proporcionan un marco

teórico y práctico valioso para analizar y abordar la problemática del acoso escolar por orientación sexual e identidad de género en la escuela.

#### **4.4 Ejes Analíticos**

A continuación, se aborda la información analizada bajo la óptica de los ejes analíticos definidos para la presente investigación.

##### ***4.4.1 Imaginarios, discursos y discriminación frente a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas en la comunidad educativa***

El análisis realizado a partir de los trabajos de investigación permite establecer que las percepciones y los discursos de la comunidad educativa frente a la diversidad sexual al interior de las instituciones educativas, responden a una serie de imaginarios que están dados casi dogmáticamente, lo que termina por configurar una realidad problemática de discriminación hacia los estudiantes que se reconocen con orientación sexual e identidad de género diversa.

En esta perspectiva, siguiendo la postura de Castoriadis (1997), los imaginarios son significaciones imaginarias impuestas a las personas durante un periodo extenso de tiempo, dentro de un proceso, que supone para él la creación del individuo social. Desde este punto, se relacionan los imaginarios que circulan dentro de la escuela en torno a la diversidad sexual de los estudiantes.

En primer lugar, la investigación de Porras (2012) determina una serie de imaginarios sobre las identidades y orientaciones sexuales alternativas, recogiendo la opinión de estudiantes, padres de familia y docentes; según el autor, a las lesbianas se las imagina como mujeres masculinizadas, con trauma, desorientadas o con exceso de hormonas masculinas.

Se las ve como inmorales, raras o enfermas, y se cree que se identifican porque no tienen novio, por manosear a otras mujeres, por su agresividad o por usar ropa masculina.

Porras (2012) también encontró que a los gays se los imagina como hombres afeminados, delicados, sumisos o con hormonas femeninas, se los ve como un mal ejemplo o como inmorales y se cree que se identifican por sus movimientos, su voz, su forma de vestir o su coquetería. Los bisexuales por su parte son imaginados como personas indecisas, confundidas, enfermas o con problemas mentales; se los ve como promiscuos e inmorales. Se cree que se identifican por cambios de personalidad o de gustos entre hombres y mujeres. Y finalmente a los transgéneros, se los imagina como personas locas, dementes, desviadas o con baja autoestima. Se los ve como algo fuera de lo común, raro o escandaloso. Se cree que se identifican por el exceso de cirugías, sus genitales, su voz forzada o su forma exagerada de comportarse.

Además, estos sujetos son ampliamente rechazados. Por ejemplo, al preguntarle a una docente y una madre acerca de la inclusión en la escuela de estudiantes transgénero respondieron: *“Cuando ese día llegue, creo que renunciaré a esto de la educación, porque habré perdido mi tiempo”*, *“no creo, no metería a un hijo mío acá”* (fragmento entrevista a docentes, referenciado por Porras, 2012, p. 126).

En general, estas identidades y orientaciones sexuales son vistas de forma negativa, como algo enfermo, inmoral o antinatural. Se legitiman imaginarios cargados de estereotipos y prejuicios que no coinciden con la realidad, lo cual propicia la aparición de la discriminación y del rechazo hacia personas LGBTIQ+; de igual manera, fomenta prejuicios y limita la construcción libre de la orientación sexual e identidad de género en los estudiantes.

Esto es consecuencia de que docentes y padres impongan imaginarios tradicionales que reproducen y perpetúan la perspectiva heterosexual como única posibilidad válida. Con

expresiones que definen un imaginario sobre los gays como, por ejemplo, “*algo feo e inmoral y no lo acepto*”, “*siento rabia y rechazo, las veo como algo sin valores ni Dios*” (fragmento entrevista a padre de familia, referenciado por Porras, 2012, p. 105); se perpetúa una visión conservadora y patriarcal sobre la sexualidad, negando otras posibilidades, se genera temor y desconocimiento ante la diversidad sexual más allá de los estereotipos y se imposibilita un abordaje honesto e incluyente en las aulas, por lo que se evita hablar del tema o se aborda de manera sesgada.

Así mismo, cuando definen a los gays “como un pésimo ejemplo para una juventud de por sí loca y descarriada” (fragmento entrevista a docentes, referenciado por Porras, 2012, p. 101) o cuando opinan: “No tengo nada en contra, pero pienso que se ve más feo en hombres que en mujeres, porque según los hombres son machos y se vería feo verlos actuar como mujeres” (fragmento entrevista a estudiante, referenciado por Porras, 2012, p. 100), estas expresiones ponen en escena imaginarios heredados, aprendidos o transmitidos por estudiantes, docentes, padres de familia, familia, amigos, y directivas, quienes desde sus propios patrones culturales y morales, consideran qué es lo correcto; por tanto, lo que está fuera de sus preceptos no debe existir.

Aquí se afirma una cultura excluyente y discriminatoria que niega o distorsiona las identidades sexuales diversas y obstaculizan en la escuela su aceptación, su inclusión y el respeto hacia ellas. Siguiendo a Castoriadis (1997) “lo imaginario individual, encuentra su correspondencia en un imaginario social encarnado en las instituciones” (p. 141), en este caso, en la escuela y en las interacciones que en ella suceden.

Por tanto, en este sentido la norma no tiene gran injerencia, aun cuando la discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género fue tipificada como delito por la Corte Constitucional. Cabría entonces buscar alternativas que tengan como

precedente la norma, pero que además incentiven la participación de la familia en la búsqueda de una educación inclusiva, que desde el punto de vista de Sánchez y Robles (2013) debe estar fundamentada

No sólo en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valore explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente (p. 26).

Respecto a las creencias, prácticas y prejuicios acerca de la diversidad sexual y de género en la escuela, cabe citar a Barriga (2013) que analiza las actitudes de docentes, estudiantes y padres de familia sobre la diversidad sexual y de género. Para el autor hay posiciones de un supuesto respeto, pero no de aceptación:

Una de las actitudes más relevantes y que se destaca en la totalidad de los maestros y maestras entrevistados, es que al consultarles sobre su opinión acerca de las personas LGBTI, manifiestan que “lo respetan, pero no lo comparten” siendo esto de por sí ya una contradicción (p. 76).

Además, se evidencia la existencia de prejuicios sobre comportamientos supuestamente inadecuados de personas LGBTIQ+, como por ejemplo las demostraciones de afecto en público, las cuales según algunos docentes deben limitarse únicamente al ámbito de lo privado, “*si los acepto, es respetable, aunque uno no comparta, lo más importante es que no empiecen a molestarlo a uno y ponerse en evidencia*” (fragmento entrevista a

docentes, referenciado Barriga, 2013, p. 76), posición que termina siendo excluyente y discriminatorio.

En esta misma línea Barriga (2013) plantea que existen ideas de que la homosexualidad es una moda o enfermedad, como lo afirma un directivo docente, *“si antes era ser narcotraficante, ahora es ser homosexual y da plata, es una cuestión de moda”* (p. 75).

También existen temores a que hablar del tema incentive la homosexualidad y se constituya como un ejemplo negativo frente a los estudiantes más jóvenes; así lo afirma un docente hombre de colegio mixto al cual le preguntaron si tenía conocimiento acerca de algún colega homosexual, *“compañeros no, no tengo claro, además creo que si un profesor es así por su bien y por el del colegio es mejor que lo mantenga en discreción, seria problemático explicarle eso a estudiantes y padres de familia, en particular a los cursos de primaria”*. (fragmento entrevista a docentes, referenciado por Barriga, 2013, p. 77), *“si se enseña sobre esos temas, debe aclararse que de todos modos lo normal es hombre con mujer, porque puede confundir a los niños y llevarlos a ser así”* (fragmento entrevista a padre de familia, referenciado por Barriga, 2013, p. 76).

En suma, la escuela produce y reproduce discursos e imaginarios que concluyen en prácticas de discriminación y exclusión en las instituciones educativas hacia estudiantes LGBTIQ+. Una causa evidente es el desconocimiento y los prejuicios de docentes y directivos sobre la diversidad sexual, y los manuales de convivencia refuerzan los estereotipos de género que circulan dentro de la escuela y a través de la comunidad educativa.

En el trabajo de Duque y Aguirre (2017) se pueden identificar algunas percepciones de la comunidad educativa con relación a las violencias que sufren estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas en espacios educativos, por lo que

se logra evidenciar que existe invisibilización y minimización de la violencia que enfrentan, porque algunos directivos y profesores reconocen dichas violencias, pero las consideran casos aislados que se manejan sin darles mayor importancia, y en su mayoría desconocen los conceptos relacionados con el género y la diversidad sexual.

Las respuestas dejan ver que los conceptos se abordan desde la intuición, “lo que se cree, que es”, no se evidencia una apropiación del tema, y aunque en varias respuestas se dan nociones acertadas, es notorio que no existe una apropiación del conocimiento, al no haber claridad y consenso a la hora de definir los significados de los temas indagados, es decir el manejo del tema de género y diversidad sexual se da desde conceptualizaciones que no necesariamente provienen de una base académica o “científica” (Duque y Aguirre, 2017, p. 51).

Se evidencia también, que se han normalizado ciertos patrones y prácticas hegemónicas de convivencia que son socialmente aceptadas, pero contienen elementos discriminatorios y homofóbicos hacia estudiantes con identidades de género u orientaciones sexuales diversas. Por ejemplo, se piensa que ciertas expresiones o comportamientos de estos estudiantes pueden ser transgresoras o molestas para sus compañeros, por lo que algunos directivos y profesores consideran que la convivencia con estos estudiantes puede afectar el ambiente escolar, por tanto, se deben moderar ciertas expresiones para no incomodar a los demás.

Así lo reconoce un directivo de la institución “es una cosa así muy evidente, puede que suceda en la intimidad de las aulas pero que nosotros lo veamos desde afuera y si lo vemos de una vez también establecemos el correctivo con los muchachos” (fragmento entrevista a directivo docente, referenciado por Duque y Aguirre, 2017, p. 79). La pregunta



aquí es cómo manejar esta situación con todos de igual forma, para que no se haga evidente la discriminación. ¿Cómo formar a los estudiantes para que expresen libremente su orientación o identidad de género o sexual? Es claro que como institución educativa deben tener reglas y acuerdos de convivencia claros para todos, teniendo entendido que priman los derechos de todos, el asunto es formar, no promover o afirmar actitudes homofóbicas y discriminatorias.

Entre los mismos estudiantes, algunos reconocen que existe un trato diferenciado y discriminatorio hacia sus compañeros con orientación sexual e identidad de género diversas. En la investigación de Duque y Aguirre (2017) se narran varias situaciones de bullying, insultos y comentarios ofensivos, contrarrestados por una parte que no percibe o no admite que exista un trato diferencial. En síntesis, aún hay grandes brechas en el reconocimiento y abordaje de la violencia de género en las escuelas, principalmente por desconocimiento y naturalización de prácticas discriminatorias por parte de la comunidad educativa.

Acerca del concepto de género, el trabajo de Ramírez (2017) permite comprender los imaginarios que se producen y reproducen al interior de la escuela con relación a la diversidad sexual. Como resultado de la aplicación de entrevistas, menciona que “*biológicamente nacemos hombres y mujeres con roles específicos según nuestra cultura*” (fragmento entrevista a docente referenciado por Ramírez, 2017, p. 162). Se sostiene la idea de que socialmente se han asignado diferentes tareas y actividades a mujeres y hombres, con una jerarquía y valoración desigual, por ejemplo, la tarea de la maternidad está poco reconocida y genera desventajas.

En esta medida, la noción de género que se maneje determina cómo se trata socialmente a hombres y mujeres, el sexo biológico es quien determina el trato social que se recibe; en tal sentido, se reconoce que el género no debería determinar las actividades o tareas

que realizan hombres y mujeres, ya que ambos tienen las mismas capacidades y se busca entonces un trato equitativo.

Por otro lado, los docentes indagados concuerdan en afirmar que el sistema educativo ha contribuido a mantener la desigualdad de género a través del currículo, los contenidos y las relaciones en la escuela. Al respecto Ramírez (2017) afirma que

Las instituciones del sistema educativo todavía son una fuente de reproducción de la desigualdad de género, ya que la información y valores transmitidos desde la educación preescolar hasta la universitaria, así como los contenidos del aprendizaje, están impregnados de sexismo. Además, la transmisión de las pautas de género en las aulas implica la creación de actitudes de desigualdad y discriminación hacia las mujeres y de autodeterminación en los hombres (p. 162).

En resumen, se observa que hay diversas posturas, pero en general se reconocen visiones esencialistas y binarias sobre el género, y a partir de allí surgen voces que plantean la equidad y la necesidad de transformar estereotipos.

Ahora bien, en el trabajo de Platero (2015), se recogen los discursos y las prácticas, que están en los manuales de convivencia, discursos sobre el gobierno y disciplinamiento de los cuerpos de los estudiantes, incluyendo normas estrictas sobre la presentación personal, el uso de uniformes, el corte de cabello, el maquillaje, los accesorios, aspectos que homogenizan y controlan la expresión corporal de los estudiantes.

Respecto de la sexualidad, se la considera un tema privado y secreto que no debe manifestarse en el entorno escolar. Dice Platero (2015), “En términos generales, la perspectiva de la sexualidad en el contexto escolar, específicamente en los manuales de convivencia, limita las expresiones afectivas y eróticas (gustos y deseos) al interior de las

instituciones educativas, sobre todo de las no heterosexuales” (p. 33); se inculcan valores cristianos, morales y tradicionales, y se promueve un ideal de estudiante recatado y respetuoso de la autoridad, evidenciado a través de la revisión del manual de convivencia.

Y se argumenta que “gobernar” los cuerpos de los estudiantes “se define como el logro para que la conducta —o comportamiento— de una persona sea dirigida y vista, aun por los gobernados, como positiva, honorable, digna; pero sobre todo como propia y producto de su libertad” (Platero, 2015, p. 87).

En la Institución Educativa (IE) donde se desarrolla esta investigación se puede observar un énfasis en el control, la homogenización y la moralización de los estudiantes, con grandes vacíos frente a la diversidad, los derechos y las identidades emergentes de los jóvenes.

Cabe aquí el testimonio recogido por Porras (2012) de una docente que se refiere a una estudiante bisexual de esta institución, que ejemplifica las prácticas discriminatorias que se generan en la escuela a partir de prejuicios e imaginarios sobre identidades sexuales diversas,

(...) a pesar de su excelente desempeño académico y liderazgo (es personera estudiantil), Karina<sup>15</sup> ocultó su bisexualidad para poder ser electa, pues pensaba que sería rechazada (...) ha sufrido bullying y comentarios ofensivos de parte de profesores y estudiantes por su orientación sexual (...) los profesores asumen que todas las estudiantes son heterosexuales y refuerzan estereotipos negativos sobre la diversidad sexual (...) tuvo que terminar una relación sentimental por la reacción agresiva de la madre de su novia al enterarse (...) pese a la discriminación, Cindy

---

<sup>15</sup> Se cambió el nombre para guardar la identidad del estudiante

resalta la importancia de poder ser uno mismo y no tener que ocultar su identidad (...) el colegio no brinda un espacio seguro para que estudiantes con identidades diversas puedan expresarse. Se prioriza la “normalización” heterosexual (fragmento entrevista a docente referenciado por Porras, 2012, p. 107).

Para concluir este apartado es preciso decir que se evidencian la existencia de imaginarios excluyentes y discursos discriminatorios sobre las identidades de género y orientaciones sexuales diversas en el ámbito escolar. Dichos imaginarios se basan, especialmente en estereotipos y prejuicios que están instalados en la cultura y que son reproducidos por la comunidad educativa, una que no acepta la diversidad sexual, porque considera a la heterosexualidad como la única opción válida, lo que configura un ambiente de discriminación.

En este contexto, los estudiantes LGBTIQ+ sufren bullying, insultos y una violencia que se invisibiliza y minimiza por parte de directivos y docentes al no existir una política contundente hacia las actitudes homofóbicas y discriminatorias a las que estos se ven sometidos. Es decir, se han normalizado prácticas que, aunque socialmente aceptadas, contienen elementos discriminatorios y buscan controlar la expresión de identidades diversas para no “incomodar”.

#### ***4.4.2 El papel del lenguaje en las violencias de corte homofóbico en la escuela***

Existe una relación entre el lenguaje y la acción; cuando hablamos, no solo estamos comunicando información, también estamos realizando acciones con nuestras palabras. Austin (1955) define el acto lingüístico como una acción que se realiza al hablar o escribir y va más allá de las palabras en sí. Esta distinción ayuda a comprender cómo el lenguaje no solo comunica información, sino que también cumple funciones sociales y tiene impactos en

la comunicación interpersonal. “Realizar, que es el verbo usual que se antepone al sustantivo ‘acción’. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero hecho de decir algo” (Austin, 1955, p. 6); tiene implicaciones sobre la realidad, una que se mueve a través del lenguaje y que termina imponiéndose al sentido común como algo incontrovertible. Aclara que, dichos actos lingüísticos, en sí mismos no pueden convertirse en acciones, sino que requieren que aspectos del contexto lo permitan o propicien.

Bajo esta perspectiva, las circunstancias producto de un ambiente determinado juegan un papel preponderante para permitir que las palabras se conviertan en acciones. En el caso particular de la escuela, se da a través de una matriz heterosexual presente en la sociedad. A este respecto, Cardozo (2015) sostiene que el lenguaje constituido a través de las palabras y/o las frases, se convierten en actitudes que definen el comportamiento y las relaciones entre los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+. Es allí, a través del uso del lenguaje, entre otros aspectos, que se genera la homofobia, puesto que palabras como “loca”, “marica” u “homosexual”, hacen parte del lenguaje usado por los estudiantes a diario, para referirse de manera ofensiva y peyorativa a sus pares, pertenezcan o no a la comunidad LGBTIQ+ al interior de la institución “los estudiantes no miden la forma en la que se expresan de la población afectivo-sexual diversa, para ellos todos son simplemente ‘maricas’ o ‘locas’” (Cardozo, 2015, p. 78).

Este hecho configura las orientaciones sexuales diversas, *per se*, como un insulto, o una manera de herir o vilipendiar al otro través del lenguaje, “este tipo de comportamientos no afectan únicamente a los homosexuales: las ofensas homófobas se utilizan para condenar comportamientos juzgados como inapropiados” (Barriga, 2013, p. 55). Es mediante un

lenguaje cargado de estereotipos y prejuicios, y por su basta repetición, que se perpetúan y normalizan la discriminación y la homofobia.

Cardozo (2015) plantea que el lenguaje ofensivo se usa a diario,

‘La ofensa’ más utilizada es la de gay u homosexual, como si ser gay fuera alguna aberración o algo anormal, lo cual, desde las subcategorías sería visto como si se tratara de algo contranatural, desde la perspectiva biológica, o como un pecado, desde la visión religiosa, o como un delito, desde el entorno legal, o simplemente como algo que infunde miedo o temor, desde el ámbito psicológico (p. 80).

Bajo circunstancias determinadas, el lenguaje puede entenderse como acción, estas acciones producto del uso del lenguaje cotidiano se manifiestan en actitudes homofóbicas por parte de los estudiantes. Se evidencia el rechazo a entablar amistades con homosexuales a raíz de concepciones religiosas o por el temor a ser acosados. Barriga (2013) realiza una revisión en la que determina cómo actúan los dispositivos pedagógicos de género al interior de la escuela, para los cuales considera que

Uno de los determinantes fundamentales del actuar de estos dispositivos son el lenguaje, en la mayoría de los casos sexista y discriminatorio, así como escenarios de chistes, burlas machistas y homofóbicas que se generalizan mayoritariamente en las aulas y de descanso entre los estudiantes (p. 99).

Un lenguaje que se usa para agredir a estudiantes homosexuales a través de palabras como “machorra” y “loca”, entre otras que generan y favorecen la discriminación hacia personas LGBTIQ+ que no encajan en este sistema. También se transmiten insultos homofóbicos; comentarios ofensivos que, según López (2005) “reactualizan los contenidos

del estereotipo 'homosexual' y lo mantienen como un significado circulante, siempre atribuible a los comportamientos que se desvían de las imágenes hegemónicas de masculinidad y feminidad" (p. 140). Estos estereotipos y prejuicios que contribuyen a la creación y reproducción de nociones negativas acerca de la diversidad sexual, generando entornos hostiles para los estudiantes LGBTIQ+ se ve reflejado en varias experiencias de los estudiantes que deben enfrentar este tipo de violencias a diario, "*desde muy pequeño fui violentado desde (...) la parte verbal con apodos de marica, de mariquita, de mamador, de drogadicto, de perro. Hasta prostituto me decían. Desde primaria hasta bachillerato*". (fragmento entrevista a estudiante referenciado por López, 2005, p. 139).

El lenguaje es un vehículo a través del cual las palabras reflejan y moldean la realidad; cuando se nombra algo, se crea y se construye, se le da forma a ideas y conceptos que en el caso específico de la homofobia terminan por perpetuar estereotipos y/o conductas negativas hacia las personas LGBTIQ+ a través del uso de términos peyorativos, insultos, chistes o lenguaje excluyente.

#### ***4.4.3 El papel del docente frente a la diversidad sexual en la escuela***

A partir de la revisión de los trabajos objeto de estudio y del análisis realizado, se encontraron las diferentes formas en que los docentes asumen la diversidad sexual al interior de la escuela. En el trabajo de Álvarez (2017), se establece que, en la mayoría de los casos, cuando alguien manifiesta su orientación sexual, los docentes instan a "buscar que los o las estudiantes reciban asesoría en la búsqueda de la preservación de su identidad frente a la discriminación" (p. 60); es decir, derivan los casos en general al área de orientación, puesto que muchas veces no intervienen al asumir que es una conducta típica de adolescentes.

Esta acción que podría en algún punto interpretarse como una conducta apática y desinteresada, bien podría significar que esta sigue siendo una realidad que rebasa las competencias o responsabilidades no solo del docente, sino de la escuela en general, como lo afirma Sánchez y Robles (2013)

Hoy a la escuela se le dan más responsabilidades de las que puede asumir y se le delegan fracasos sociales y sus problemáticas, para que las resuelva. La política social debe recuperar sus propias responsabilidades para asumirlas y no derivarlas, exclusivamente, al ámbito educativo. Así, la escuela refleja los propios conflictos sociales, pero estos no se crean dentro de ella, sino fuera, aunque en demasiadas ocasiones estallan dentro (p. 32).

Desafortunadamente, una pequeña minoría de docentes refuerzan la premisa que el comportamiento e identidad sexual de los estudiantes debe limitarse a algo propio de la vida privada, es decir, una postura más cercana a lo correctivo: “*yo respeto, pero no lo comparto y debe ser reservado en sus amaneramientos*” (fragmento entrevista a docente referenciado por Ramírez, 2017, p. 118) aludiendo de manera peyorativa a que las manifestaciones de cualquier índole, de carácter homosexual deben limitarse a la vida privada del estudiante. Todo lo anterior respecto de la manifestación de la conducta homosexual entre pares, esto es, cuando un estudiante revela su identidad de género o su orientación sexual a otro estudiante.

Podría decirse que, desde las investigaciones referenciadas, la mayoría de los docentes, deciden tramitar o trasladar el manejo de estos casos hacia el área de orientación. Barriga (2013) en su investigación indagó acerca de cómo actuarían los docentes frente a la manifestación de la orientación sexual o identidad de género de uno de sus estudiantes, a lo que “todos coinciden en que lo correcto es enviarlos a coordinación o con el equipo de



psicología y allí se les dará el manejo que la institución considere pertinente” (p. 94). Estas posiciones, pueden estar vinculadas al hecho de desconocer las maneras de abordar una realidad cada vez más presente al interior de las instituciones educativas, como lo plantea el mismo autor,

Los docentes manifiestan no tener conocimientos para abordar los temas de referencia, ni contar con programas, lineamientos y estrategias pedagógicas que aborden el tema de la sexualidad desde un enfoque diferencial, por lo que consideran que es un tema importante para incluir en sus capacitaciones pedagógicas; como resultado de esta carencia, los y las maestras se ven obligados a hablar desde su conocimiento y perspectiva subjetiva (p. 96).

Y lo refuerza al decir que “Son factores determinantes para la exclusión y violencia por prejuicio, la ausencia de conocimientos apropiados sobre la diversidad sexual y de géneros por parte de docentes y directivos docentes” (p. 98). Estas expresiones permiten decir que existe un desconocimiento generalizado en una problemática vigente. Para muchos educadores es difícil abordar la problemática desde sus áreas, son las dificultades propias de una realidad que aun genera gran debate y escozor dentro de la sociedad, *“es difícil hablar de estos temas, pues preocupa que los padres armen lío y se opongan, pensando que se está promocionando ser homosexual, si cuando se habla de planificación familiar ponen el grito en el cielo como será con esto”* (fragmento entrevista a docente referenciado por Barriga, 2013, p. 96).

Ahora bien, retomando el trabajo de Álvarez (2017), cuando los estudiantes revelan su identidad a los docentes, además de direccionar a dichos estudiantes al área de orientación o psicología, hay que decir que la mayoría “intenta ayudarle para que tenga un buen

desarrollo de su orientación sexual diversa” (p. 61), escuchando, sin juzgar, en busca de propiciar un ambiente respetuoso e incluyente, lo que da cuenta que solo un pequeño grupo de docentes se mantiene al margen de la situación; se reconocen desde esta perspectiva de la investigación de Álvarez (2017) avances para conseguir que la orientación sexual o identidad de género de los estudiantes sea más que un problema o un conflicto, una oportunidad para incentivar el diálogo y la reflexión que amerita esta realidad en la actualidad.

Se considera pertinente mostrar el papel de los docentes cuando se trata de interacciones al interior de la institución entre dos personas del mismo sexo. Para Álvarez (2017) en su mayoría los docentes piensan que pueden ayudar para que esto no les genere problemas a los estudiantes, y puedan, además, en el caso de una relación romántica, llevarla sin dificultades. También hay que decir que a un porcentaje elevado de docentes le preocupa que esto pueda ocasionar dificultades de rendimiento académico y de convivencia, así como otros que siguen optando por no implicarse en la problemática, por la no intervención, o intervenir para prohibir directamente este tipo de conductas.

En general, según los estudios referenciados, se observa que la mayoría de los docentes están dispuestos a implicarse en el manejo de la diversidad sexual en la escuela, a reconocer la identidad de género y la orientación sexual de los estudiantes, y dado que no poseen los conocimientos necesarios para afrontar esta realidad, se apoyan en el área de orientación y psicología de las instituciones. Esta situación denota que no hay formación al respecto del abordaje de estas situaciones por parte de los docentes y que para las IE no se hace necesario la formación en lo relacionado con el tema de la sexualidad, ya que cuenta con profesionales encargados.

Es así como se evidencia que el o la estudiante que manifiesta una identidad sexual diferente a la heterosexual se percibe como un “problema” para la institución, entonces la diferencia no se acepta ni se reconoce, sino que se cataloga en un inconveniente que puede afectar la convivencia en la comunidad educativa (Ramírez, 2017, p. 33).

Con referencia a los programas de formación y actualización de profesores en lo referente a la sexualidad, hay una ausencia que es manifestada por los docentes: *“a estas capacitaciones y charlas solo van las orientadoras, en algunos casos los coordinadores. Entonces a los Docentes no nos tienen en cuenta para capacitarnos en estos temas”* (fragmento entrevista a docente referenciado por Barriga, 2013, p. 96), por lo que muchos docentes reconocen que no saben cómo abordar adecuadamente el tema de la diversidad sexual desde lo pedagógico y temen tratar el tema. Esta situación se puede entender como una problemática institucional, que en algunos casos escapa de las responsabilidades directas de los y las docentes, pero en otros casos puede entenderse como un desinterés velado y generalizado por parte de estos. Al respecto López (2005) manifiesta que

Asumir posturas moralmente no neutrales ante estos asuntos de inequidad social implica, para los y las docentes, abordar desafíos profesionales y académicos de diverso orden, aceptando participar con humildad en los universos humanos presentes en la escuela y haciendo acopio de las herramientas metodológicas y conceptuales que aportan campos críticos de conocimiento como el Feminismo, los estudios sociales de la ciencia y la teoría queer, entre otros (p. 24).

En contraposición con esta iniciativa, hay un porcentaje significativo de docentes que consideran que dentro de sus tareas o competencias no están las de intervenir cuando alguno de estos casos se presente, “*no nos queda tiempo para hablar de eso, entonces uno solo alcanza a dictar su clase*” (fragmento entrevista a docente referenciado por Barriga, 2013, p. 96); además, existe una minoría muy reducida que prefieren adoptar acciones que coarten la libertad de acción de los estudiantes referente al manejo o la manifestación de su sexualidad al interior de la escuela, lo que implica en cierto modo el no reconocimiento de la diferencia.

Para finalizar cabe mencionar dos aspectos relevantes, el primero, el papel del docente frente a comportamientos discriminatorios hacia los adolescentes LGBTIQ+ y el segundo, reivindicar el papel positivo que juegan algunos maestros, en palabras de algunos estudiantes.

Así entonces, Álvarez (2017) encontró que, frente a la discriminación entre estudiantes, en su mayoría los docentes prefieren o eligen acciones pedagógicas para afrontar la problemática, por sobre las acciones correctivas. Pero específicamente en casos, como agresión verbal, se considera necesario en la mayoría de los casos una acción correctiva que esté acompañada también de elementos pedagógicos que propicien la reflexión acerca de la diversidad sexual en la escuela. En los casos con un mayor grado de complejidad, en los que se presenta agresión física, la mayoría de los docentes concuerdan en que remitirían a los estudiantes a orientación, otros utilizarían el diálogo como herramienta para la resolución del conflicto, y una ínfima minoría sostienen que abrirían un diálogo con los padres de aquellos estudiantes que presentan conductas homófobas.

Es necesario resaltar que un pequeño porcentaje de docentes “considera que hay responsabilidad del y de la estudiante en la agresión por falta de moderación de la conducta” (Álvarez, 2017, p. 64), lo cual resulta además de llamativo, difícil de creer, pues se acusa a la víctima de provocar y merecer los desmanes a los que se hallan sometidos, al respecto

López (2005) sostiene que “(...) son los profesores indiferentes cuya omisión, debilidad de intervención o desplazamiento de la culpa hacia las víctimas, se convirtió en licencia para la violencia entre los alumnos” (p. 150).

Álvarez (2017) indagó también sobre la discriminación de docentes a estudiantes LGBTIQ+, problemática en la cual la mayoría considera como acción más relevante la capacitación al grupo de profesores, y en este caso, a diferencia de la discriminación entre pares, un porcentaje considerable de docentes optaría por no interferir, incluso, la mitad optaría por no ejercer ninguna acción contra dicha discriminación. Con relación a esta realidad, López (2005) sostiene que “los y las docentes tenemos el reto de enfrentar, con sentido crítico, la ideología patriarcal y homófoba del pensamiento hegemónico occidental, que ha influido los modos de conocer y de indagar sobre la cuestión LGBT en nuestro contexto local” (p. 30), por lo que considera inaceptable la neutralidad en casos de ataques homofóbicos al margen de donde provengan o quien los realice,

A ver, los profes no hacían mucho. Realmente no colaboraban bastante porque siempre yo llegaba a la casa llorando, yo era un niño. Siempre me ha gustado el arte, entonces yo siempre he estado en danzas. Eso era otra cosa, yo estuve siempre en danzas, entonces eso también lo veían raro en esa época (fragmento entrevista a estudiante, en López, 2005, p. 150).

Vale aclarar que hay un grupo considerable de docentes, que contrario a lo que se ha expuesto, rechazan de manera tajante y vehemente la homofobia, y no dudan en controvertir o confrontar cuando esta se presenta por parte de sus compañeros hacia los estudiantes LGBTIQ+. Dentro de las investigaciones referenciadas se utilizan términos como “excelentes”, los “ángeles de la guarda”, la “mano derecha” de los estudiantes que encuentran

en ellos apoyo y comprensión, dado que han acompañado, respaldado y protegido a los estudiantes frente a la homofobia que sufren por parte de pares, docentes y familiares como da cuenta los testimonios de algunos estudiantes:

Hubo un profesor que se convirtió en la época de noveno a finales del grado once, se convirtió en mi ángel de la guarda y en mi mano derecha. Primero porque en 9° fue mi coordinador de grupo y permitió que yo fuera amigo de él ¿cierto? En muchos momentos le escuché decir a compañeros y profesores que [yo era] el hijo que a él le gustaría tener. No por la preferencia sexual, sino por mi manera de ser y mi forma de pensar. Entonces este profesor, que era de química, me colaboró mucho, tanto para el respeto que yo me debería de dar y cómo exigirles respeto a los compañeros (fragmento entrevista a estudiante referenciado por López, 2005, p. 154)

A raíz de eso [una fuerte discusión con un profesor] una profesora me dijo —de hecho, la adoro—, la profesora de física me preguntó lo que había pasado y me dijo ‘¿usted por qué no pelea eso? Yo no estoy de acuerdo con eso; cada quien con su vida’ (...). Ella me decía: ... ‘En vez de juzgar ¿por qué no educarlas?: Porque tienen que respetar espacios sin que ellas dejen de sentir lo que tienen que sentir’. Ella defendía mucho la causa, sin juzgar. Entonces me dijo: ‘si usted es así, hágalo’. (fragmento entrevista a estudiante referenciado en López, 2005, p. 154).

El papel actual de los docentes frente a la diversidad sexual parece estar mediado principalmente por el desconocimiento, por tanto, derivan los casos de estudiantes LGBTQ+ al área de orientación o psicología, puesto que no se sienten preparados para abordar el tema; esto evidencia que la diversidad sexual se asume como una anomalía, o un problema al

interior de las instituciones educativas, y no se percibe aún como una realidad merecedora de estudio e inclusión.

En el caso particular de la homofobia sufrida por estudiantes por parte de docentes, en los que la mitad de estos deciden no intervenir o expresar su inconformidad, o brindar apoyo a los estudiantes, se reconoce una falencia y un desinterés por combatir la problemática, y un escaso deseo por confrontar a sus compañeros de trabajo. Existe, claro, una ínfima minoría que considera que esto es un asunto que debe resolverse a través de lo punitivo y coercitivo, que las acciones pedagógicas no tienen mucho sentido cuando las conductas de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ actúan en desmedro de las relaciones sociales al interior de la escuela, y otra porción que insiste en la idea de no intervenir, pues consideran que no es un asunto que deba acaparar ni atención ni esfuerzos para su resolución.

En general es válido decir que los docentes desempeñan un papel positivo, y que, en medio de sus limitaciones, la mayoría actúa en pro de combatir la homofobia a través de los canales institucionales y/o sus intentos personales, y que rechazan la homofobia y protegen activamente a estudiantes LGBTIQ+ de las agresiones.

## **Capítulo 5. Iniciativas pedagógicas y herramientas encontradas a lo largo de la investigación**

Este apartado visibiliza aquellas actividades, estrategias, propuestas, recomendaciones y herramientas realizadas por los investigadores de los trabajos objeto de este estudio y por algunas cartillas del Ministerio de Educación que aportan y complementan muy bien los hallazgos de esta pesquisa. Todas encaminadas a ofrecer alternativas pedagógicas acerca de las maneras de abordar, mitigar o combatir las problemáticas de acoso, violencia, exclusión y segregación que suceden al interior de las escuelas, debido a la orientación sexual e identidad de género de los estudiantes. Se exponen sus principales elementos, y se analizan sus aportes.

Es importante anotar que muchos docentes que han reconocido las problemáticas que se generan en los contextos escolares al respecto de la diversidad, la diferencia, la sexualidad, el género, entre otros conceptos, han comenzado a trabajar desde sus prácticas de aula y sus espacios con los estudiantes, generando ambientes de aprendizaje donde se reconozca la diferencia como una posibilidad de mejora y adaptación. En la siguiente tabla se realiza una descripción breve acerca de las características principales de las diversas actividades, para posteriormente desarrollar un análisis más profundo de cada una de estas.



**Tabla 12.**

*Iniciativas pedagógicas y herramientas propuestas*

Actividad	Objetivo	¿Quiénes participan?	Estrategias	Temáticas abordadas
Grupo de trabajo G16 <sup>16</sup> sobre la equidad de género <sup>17</sup>	Reconocer una serie de opresiones que actualmente afectan a los estudiantes y que se encuentran relacionadas con el género y sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes (Grado 10 décimo del colegio Juan Rey IED)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres grupales</li> <li>- Debates</li> <li>- Encuentros deportivos</li> <li>- Talleres de expresión corporal</li> <li>- Elaboración de murales</li> </ul> <p><b>(ver anexo 1)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Género</li> <li>- Raza</li> <li>- Sistemas de opresión</li> <li>- Feminismo</li> <li>- Perspectiva de género</li> </ul>
Reconocimiento de la diversidad sexual y de géneros en la escuela <sup>18</sup>	Recoger las opiniones de diversos actores escolares y sintetizar una serie de propuestas de convivencia, pedagógicas y de orden institucional con el fin de reconocer y abordar la diversidad sexual y de género en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padres de familia</li> <li>- Directivos</li> <li>- Profesores</li> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar escuelas de padres</li> <li>- Diseñar instrumentos educativos</li> <li>- Planear espacios institucionales</li> <li>- Adaptación de los manuales de convivencia</li> <li>- Fortalecer redes de apoyo</li> <li>- Interrelación con las jornadas pedagógicas</li> <li>- Realizar procesos de capacitación</li> <li>- Empoderar a los estudiantes</li> <li>- Diseño de unidades didácticas</li> <li>- Diálogo constante</li> <li>- Prevención, mitigación y atención</li> </ul>	Propuesta sin implementar*
Proyectos sobre las problemáticas	Combatir la homofobia en la escuela a través de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto a través de la película <i>Plegarias a Bobby</i> (2009)</li> <li>- Proyecto de grado sobre la homofobia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homofobia</li> <li>- Diversidad sexual</li> <li>- Identidades</li> </ul>

<sup>16</sup> Grupo de trabajo conformado por estudiantes de grado 10 décimo del colegio Juan Rey IED en el año 2015 sobre las líneas de equidad y género. Esta propuesta fue desarrollada en el colegio en el marco de la investigación.

<sup>17</sup> Propuesta hecha por Flor Marina Mora Cañas en su tesis titulada *Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá*

<sup>18</sup> Propuesta hecha por Miguel Ángel Barriga Talero en su tesis titulada *Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del Acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá.*

derivadas de la homofobia en la escuela <sup>19</sup>	la toma de conciencia por parte de los estudiantes, y conocer las implicaciones negativas de dicha problemática.		- Mesas de trabajo y debates	- Estereotipos - Estigmas
Actividad de sensibilización del día del género <sup>120</sup>  Sexo vs Género: los roles de género se aprenden, no son innatos	Que las y los estudiantes analicen en grupo la forma en que el ambiente escolar puede reforzar o cuestionar las normas de género tradicionales	- Estudiantes	- Realización de investigación por equipos en respuesta a la manera en cómo el salón de clase refuerza o cuestiona los roles de género, la forma en que las normas de género afectan el uso que hacen las y los estudiantes de los programas extracurriculares y en que medida los libros de texto reflejan una tendencia a favor de un género.	- Sexo - Género - Roles de género - Diversidad
Actividad de sensibilización del día del género 2  Reflexión frente a los roles de género en niños y niñas a partir de estereotipos sociales desde la primera infancia	Proponer las actividades a desarrollar en el colegio desde la igualdad de género, utilizando cine-foros, audios y cuentos.  Reflexionar sobre modelos y estereotipos de lo femenino y lo masculino	- Estudiantes	- Audio cuento “Hay Algo Más Aburrido Que Ser Una Princesa Rosa”. Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tLQYQhiMI4A">https://www.youtube.com/watch?v=tLQYQhiMI4A</a> - Taller de reflexión	- Roles y estereotipos de género

<sup>19</sup> Propuesta hecha por Jorge Augusto Cardozo Hernández en su tesis titulada *Actitudes homofóbicas en el aula de clase*.

<sup>20</sup> Propuesta hecha por Yury Viviana Ramírez Ramírez en su tesis titulada *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia*.

	impuestos tradicionalmente y la afectación de estos en la vida de cada persona.			
Actividad de sensibilización del día del género 3  Taller sobre roles sexuales	Ayudar a los niños a entender que los roles que asumen las personas en razón de su género se pueden cuestionar y transformar.	- Estudiantes	- Dinámica grupal (dinámica del marciano) - Debate de ideas - Reflexión final	- Género - Roles de género - Diversidad
Proyecto transversal sobre identidades de género no normativas en el contexto educativo (Programa de Educación para Sexualidad y Construcción de Ciudadanía) <sup>21</sup>	Dar a conocer una propuesta del MEN que los autores reconocen como valiosa y la recogen en su investigación a manera de apertura.	- Directivos - Profesores - Estudiantes	- Realizar programas de capacitación a los docentes en los temas respectivos. - Transversalización del PEI por el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía. - Establecer en los manuales de convivencia rutas concretas para la detección, atención y seguimiento de las diferentes formas de expresión y violencia de género, en especial las que tienen que ver con personas con identidades de género no normativas.	
Reflexiones en torno a la diversidad <sup>22</sup>	Reconocimiento de la diversidad como principio fundamental de la educación	- Comité de convivencia - Profesores - Estudiantes		- Diversidad cultural, género y sexenal - Identidades - Roles de género - Discriminación

<sup>21</sup> Propuesta hecha por Ana María Duque Castañeda & Fabian Aguirre Gutiérrez en su tesis titulada “*Cuando el Amor es de Colores*”: *Expresiones de violencia cultural hacia personas con identidad de género no normativa en espacios educativos*.

<sup>22</sup> Actividad presente en la cartilla *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar*.

Hablemos de sexualidad en la escuela <sup>23</sup>	Reflexionar en torno a los derechos humanos, sexuales y reproductivos en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores</li> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<p>Indagación sobre conceptos e ideas previas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura grupal crítica</li> <li>- Cuestionario, debate grupal</li> </ul> <p>Reflexión final</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidad</li> <li>- Derechos humanos</li> <li>- Derechos reproductivos</li> <li>- Diversidad sexual</li> </ul>
Pillemos las violencias basadas en género <sup>24</sup>	Identificación y priorización de situaciones que afectan la convivencia escolar relacionadas con la violencia basada en género y la discriminación por identidades sexuales y de género diversas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los estamentos de la institución educativa</li> </ul>	<p>Reconocimiento de la realidad escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar situaciones presentadas o que se puedan presentar en la escuela que afecten a los estudiantes en razón de su identidad sexual y de género.</li> <li>- Relacionar las causas históricas, sociales y culturales que condicionan las situaciones identificadas.</li> <li>- Reconocer las afectaciones que tienen las situaciones en el ambiente escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolos de atención para la convivencia escolar</li> <li>- Diversidad</li> <li>- Identidades</li> <li>- Discriminación</li> </ul>
La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos <sup>25</sup>	Promover la creación de una escuela en donde las vivencias de las orientaciones sexuales e identidades de género no sean razón para el acoso, la agresión o el hostigamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los estamentos de la comunidad educativa</li> </ul>	<p>Incentivar a través de una serie de propuestas el reconocimiento y la participación de todas las personas de la comunidad educativa en torno al respeto por la diversidad. <b>(ver anexo 2)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación</li> <li>- Derechos humanos, sexuales y reproductivos</li> <li>- Género</li> <li>- Convivencia segura</li> </ul>
¡Cuéntame, yo aprendo y te comprendo! <sup>26</sup>	Transformar el trato irrespetuoso que se presenta al no reconocer las	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores</li> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar vivencias y sentires para abordar las ideas de diversidad y enfoque diferencial</li> <li>- Construir un mapa que permita entender lo diversos y diferentes que pueden ser los individuos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque de derechos, género y diferencial</li> <li>- Cuerpo</li> </ul>

<sup>23</sup> Actividad presente en la cartilla *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar*.

<sup>24</sup> Actividad presente en la cartilla *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar*.

<sup>25</sup> Actividad presente en la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación*.

<sup>26</sup> Actividad presente en la cartilla *Guía pedagógica: Diversidad e inclusión*.

	prácticas que surgen de la diversidad de las personas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección de video para incentivar la reflexión final LINK: <a href="https://youtu.be/sDtaR9XqJZ0">https://youtu.be/sDtaR9XqJZ0</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidades</li> <li>- Sensibilidad</li> <li>- Participación</li> <li>- Diversidad</li> </ul>
Me pongo en tus zapatos <sup>27</sup>	Transformar las prácticas violentas y excluyentes mediante las cuales se desconocen la diferencia y la diversidad en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores</li> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de un video musical profundiza sobre las perspectivas que rompen con el binarismo. LINK: <a href="https://youtu.be/Cf79KXBCIDg">https://youtu.be/Cf79KXBCIDg</a></li> <li>- Hablar y reconocer mediante experiencias propias los estereotipos que dictan que hacer y cómo hacer diversas actividades en la vida cotidiana.</li> <li>- Reflexión final sobre alternativas o estrategias de acción, que permitan sensibilizar el actuar frente a lo diferente, desde la realidad cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad</li> <li>- Cuerpo</li> <li>- Alteridad</li> <li>- Estereotipos</li> <li>- Identidades</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión de cada experiencia.

---

<sup>27</sup> Actividad presente en la cartilla *Guía pedagógica: Diversidad e inclusión.*

## **5.1 Desarrollo y análisis de las propuestas a la luz de los hallazgos teóricos producto de la investigación**

Este apartado visibiliza aquellas actividades, estrategias, propuestas, recomendaciones y herramientas realizadas por los investigadores de los trabajos objeto de este estudio y por algunas cartillas del Ministerio de Educación. Todas encaminadas a ofrecer alternativas pedagógicas acerca de las maneras de abordar, mitigar o combatir las problemáticas de acoso, violencia, exclusión y segregación que suceden al interior de las escuelas, debido a la orientación sexual e identidad de género de los estudiantes. A continuación, se exponen sus principales elementos.

### ***5.1.1 Grupo de trabajo G16 sobre la equidad de género***

*Mora (2017), investigadora de la tesis Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, san Cristóbal sur, Bogotá, estudió las formas de producción y reproducción del sistema sexo-género subyacente a las prácticas pedagógicas, y cómo estas producen violencias de sexo, género, edad, sexualidad y raza; así mismo, como las relaciones de poder y la construcción de sujetos sexuados que no escapan de las imposiciones culturales. A partir de su investigación llevó a cabo una serie de actividades que según sus palabras*

Al cabo de un año de talleres y nuevas prácticas con perspectivas de género como debates, partidos, expresión corporal, elaboración de murales, entre otros, desde la cotidianidad pedagógica surge el grupo estudiantil G16, por primera vez en la historia del colegio este grupo se conforma por estudiantes de grado décimo en el año 2015, para expresar sus opiniones y resistirse a través de tres líneas de acción entre estas Equidad de Género (p. 151).

En esta experiencia, argumenta, algunos de sus estudiantes se hicieron conscientes de una serie de opresiones entre las que se encuentran, para fines específicos de esta investigación, las de género y sexualidad.

El grupo de trabajo G16 realizó diversas actividades, entre las que cabe resaltar el Taller: ¡Entre rosas y dolor renace la esperanza!, del cual la autora afirma nacieron algunas resistencias, plasmadas en muestras artísticas (ver anexo 1). Mora (2017) sostiene que “Las resistencias cumplen aquí un papel de oposición al poder hegemónico, por lo que resistencia y poder entonces serán dos fuerzas siempre juntas, a nivel individual de las y los estudiantes como en colectivo” (p. 153), al respecto Planella y Pié (2015) argumentan que

El cuerpo presenta esta doble perspectiva: por una parte, es un espacio de imposición del poder y, por otra, un espacio de resistencia. Desde los colectivos LGBT hasta muchos otros grupos que proponen la recuperación de los cuerpos como espacios de inscripción subjetiva, se reclama la necesidad de hablar de resistencia (p. 31).

Por lo que la apuesta pedagógica de esta autora se inscribe, si se quiere, bajo una pedagogía queer que pretende poner en tensión y ejercer resistencias y/o tensiones a una educación hegemónica. Por otro lado, al respecto de cómo percibir la diversidad sexual, en este caso la autora afirma lo siguiente:

Diversidad sexual en el grupo estudiantil como una forma libre de prejuicios para amar y ser amado, de expresar la intención de desnaturalizar a la norma de “normalidad” y de tomar un lugar en la sociedad por decisión propia fuera de las imposiciones universalista y hegemónicas del sistema de sexo/género (p. 153).

Con esto, ubica a las resistencias en contraposición al poder y abre un diálogo y un encuentro entre estudiantes y docentes, lo cual se considera un espacio crucial no solo para hablar de las desigualdades y relaciones de poder asimétricas presentes en la escuela, sino un lugar en el cual es posible construir paz con justicia social. Lo que permitió a los y las estudiantes expresar sus opiniones y a partir de allí generar resistencias a las presiones del sistema de poder y, a su vez, propició la aparición de un empoderamiento genuino, lo cual incentivó su participación sociopolítica y su movilización pedagógica.

La investigación y las actividades llevadas a cabo en concreto, propenden un movimiento por parte de docentes y estudiantes en pro de la equidad de género, lo que implica también, una lucha por la inclusión de las personas LGBTIQ+, pues estos son aspectos interconectados de la lucha por la igualdad y la justicia social, en términos de interseccionalidad se reconocen las conexiones existentes entre diferentes formas de opresión y discriminación, es por ello que se hace pertinente abordar simultáneamente la equidad de género y los derechos de las personas LGBTIQ+, en la búsqueda de sociedades más justas e inclusivas.

Además, se configura el profesor como un agente de cambio y de resistencia, un transgresor que pone en debate los temas que el conocimiento tradicional deja de lado, bien sea porque su objetivo soterrado consiste en defender y conservar los límites acerca de la normalidad obligatoria, o porque evita abordar elementos que generen resistencias y cambios abruptos y que van en contra de las nociones tradicionales de género y de sexualidad, como dice Britzman (2016) “las estructuras de disidencia dentro de la educación, o las negativas —curriculares, sociales o pedagógicas— a incorporar esa percepción traumática que produce el sujeto de la diferencia como una disrupción, como el afuera de la normalidad” (p. 16). Esto en contraposición a una pedagogía queer que busca ser transgresora, y que intenta derruir los



elementos que constituyen los límites y la noción de normalidad heterocentrista al interior de la escuela.

A manera de cierre, se enuncian algunas arengas que la autora llama UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE...

- POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE entonan su realidad, que con el ruido y el silencio van contando su verdad, aun cuando haya quienes se empeñan en invisibilizarla.
- UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE no aceptan la obligación, porque tan solo reproducirían la discriminación en sus propios cuerpos.
- UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES, la voz de la diversidad, la sociedad presente que exige con rebeldía el principio de igualdad.
- UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES, que con la desobediencia a los sexismos se resiste a la educación para la separación y la diferencia.
- UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE teniendo sus penas tan solo el recuerdo de ellas queda, valientes las enfrentan y no salen corriendo con la humillación sentida.
- UN ¡VIVA! POR LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE se despojan de la indiferencia e insta a la participación y la transformación social frente a los modelos de opresión (p. 152).

### ***5.1.2 Reconocimiento de la diversidad sexual y de géneros en la escuela***

Barriga (2013), investigador de la tesis *Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del Distrito Capital, a partir del Acuerdo 371 de 2009 del Concejo de Bogotá*, estudió a la luz de la inclusión, la perspectiva

de diversidad sexual e identidades de género en la escuela, las relaciones sociales y de género que se han construido, y que producen y reproducen ambientes de exclusión, discriminación y el aislamiento de los y las estudiantes con orientaciones sexuales diversas.

Parte de su apuesta pedagógica fue proponer, a partir de los vacíos hallados a lo largo de su investigación, en lo concerniente al conocimiento por parte de la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) sobre los lineamientos de política pública LGBTIQ+ en la escuela, una crítica que incentivara a los diversos actores a reconocer, estudiar y poner en práctica los lineamientos.

Algunos dicen conocerla, pero argumentan que dichas políticas no se han informado lo suficiente, una docente dice lo siguiente “Yo sé que existe una política para los gays, pero en el colegio no se ha presentado y mucho menos trabajado sobre ella, nos la dieron en la agenda azul del principio del año, pero no más” (Barriga, 2013, p. 104).

Entendiendo la complejidad que genera el escaso conocimiento que se tiene acerca de un tema tabú, del que nadie quiere hablar y que genera escozor no solo en la escuela, sino en la familia y en la sociedad en general, el autor recoge las opiniones de diversos actores escolares y sintetiza una serie de propuestas de convivencia, pedagógicas y de orden institucional con el fin de reconocer y abordar la diversidad sexual y de género en la escuela, para el presente análisis se seleccionaron algunas, a saber:

- Organizar escuelas de padres como un espacio de reflexión y abordaje en torno a las situaciones de violencia por razón de género y orientaciones sexuales en la escuela.

- Diseñar instrumentos educativos que permitan realizar procesos de socialización en el contexto familiar como: guías y talleres, donde los padres de familia y sus hijos e hijas puedan manifestar sus posturas frente al tema.
- Entender el contexto familiar como un espacio donde también se educa, y que tiene que ir de la mano con lo institucional.
- Planear espacios institucionales con docentes destinados al abordaje teórico sobre identidades de géneros, orientaciones sexuales y política pública (talleres, foros, seminarios, encuentros, etc.).
- Incluir en los manuales de convivencia y PEIS institucionales, aspectos, términos y referencias, acordes a una perspectiva de género y enfoque diferencial.
- Fortalecer redes de apoyo con instituciones externas ONG, instituciones públicas y agrupaciones sociales que trabajen temas de diversidad sexual, orientaciones de géneros, enfoque diferencial y política pública.
- Vincular la temática a las jornadas pedagógicas y semanas institucionales de los colegios.
- Realizar procesos de capacitación con los y las estudiantes para fomentar posturas de entendimiento, y respeto por las diferencias sexuales e identitarias.
- Empoderar a los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ en la toma de decisiones institucionales (gobierno escolar, personero o personera estudiantil).

- Diseño de unidades didácticas y guías de clase en las diferentes asignaturas donde se manifiesta adecuadamente el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia.
- Hablar de diversidad sexual en todos los grados escolares, pero de manera diferenciada según las edades.
- Prevención, mitigación y atención de las vulneraciones, violencias, y hostigamiento (matoneo, acoso, o bullying y cyberbullying).
- Visibilizar el matoneo escolar, acompañando a quien es víctima.
- Generar acciones de promoción del respeto a la diversidad desde espacios institucionales como semanas, días, festivales, carnavales.
- Desarrollar acciones específicas dentro del proyecto de educación en Sexualidad PES, Planes integrales en educación para la ciudadanía y convivencia (PIECC), proyectos de convivencia y derechos humanos.
- Vinculación a observatorios de discriminación en la escuela y de Convivencia Escolar (Barriga, 2013, p. 106).

De esta manera, la intención de comprometer a estudiantes, docentes, personal administrativo y padres en estas iniciativas y conversaciones, establece un frente unificado contra la discriminación y se fomenta una cultura de aceptación, comprensión e inclusión, facilitando la creación de una escuela que refleje y respete la pluralidad de identidades y experiencias, que garantice el respeto por la diferencia “no solo porque esencialmente es una de las instituciones formadoras de los ciudadanos sino porque es el ambiente que permite reconocer, aprovechar y fortalecer la diferencia como una posibilidad de mejora de la sociedad (García, 2007).

Otro punto para resaltar de esta propuesta es el intento por generar una integración y un esfuerzo mancomunado de los distintos actores escolares y/o sociales que hacen parte de las dinámicas al interior de la escuela, una invitación a implicarse, reconocer la diferencia y respetar a los estudiantes que se ubiquen bajo los límites de la identidad de género y la orientación sexual diversa.

Hay que decir, más allá de sus bondades, que desde el punto de vista de una pedagogía queer no es una propuesta muy innovadora, transgresora o conveniente, y se agota rápidamente bajo la crítica de una estrategia pedagógica de provisión de información, es decir y siguiendo a Da Silva referenciado por Ramírez y Mena (2014)

no se trata simplemente de una cuestión informativa, que busque el reconocimiento y la tolerancia, sino que vaya más allá. Una visión que busque la tolerancia y el reconocimiento deja intactas las visiones binarias de la realidad, reproduciendo las visiones tradicionales. Más bien, una perspectiva queer del currículo quiere cuestionar los procesos discursivos que se construyen en torno a lo correcto y lo incorrecto, dejando abiertas las puertas de las posibilidades, abriendo la escuela a nuevos discursos y cuestionando los que se han considerado como legítimos durante siglos, es un currículo que se moviliza ante los desafíos que presenta la sociedad (p. 121).

Se puede considerar una apuesta y propuesta bien intencionada de la cual extraer algunos elementos importantes, que en determinada situación podrán fungir como guía mas que como elementos de transgresión o disrupción al interior de la escuela, que surge a partir de un análisis juicioso acerca de la normatividad y consigue reconocer los vacíos que existen dentro de la escuela y que impiden su posible implementación.

### ***5.1.3 Proyectos sobre las problemáticas derivadas de la homofobia en la escuela***

Cardozo (2015), investigador de la tesis *Actitudes homofóbicas en el aula de clase*, cuyo propósito fue identificar las actitudes a través de las cuales se manifiesta la homofobia en el aula de clase que, de forma velada o manifiesta, se practica en contra de los estudiantes cuya orientación afectivo-sexual es diferente a la común considerada como “normal”.

El investigador realizó dos proyectos con estudiantes referentes a los problemas que se derivan de la homofobia. En palabras del autor

En el primero se buscó evidenciar si la educación en casa es la principal causante de la homofobia en los estudiantes y en el segundo se propuso dar a conocer casos en los que la homofobia ha conducido a suicidios de jóvenes afectivo-sexual diversos y su impacto en la sociedad (p. 84).

El primer proyecto a través de la película *Plegarias a Bobby* (2009) dirigida por Russell Mulcahy, propició una reflexión acerca de las consecuencias que puede llegar a tener la homofobia, el rechazo social e incluso familiar que sufren las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, siendo tan aplastante que puede incluso llegar a costarles la vida. A partir de allí se genera la reflexión por parte de los estudiantes en la que es posible comprender el arraigo de prejuicios con relación a la homosexualidad, aún muy presentes entre la comunidad educativa, lo que ocasiona actitudes homofóbicas que deben seguir siendo combatidas.

Por otro lado, y en palabras de Cardozo (2015) “para muchos esta reflexión generó sentimientos de igualdad y calificativos como tolerancia, aceptación y deseos de apoyar a la comunidad LGBT” (p. 85). Esta puesta en marcha de reflexiones y de abrir debates en torno al respeto por la diversidad sexual posibilitó que uno de los estudiantes participantes de los

grupos focales durante la investigación decidiera reconocerse abiertamente como gay, debido a la confianza generada el hecho de que muchos asumieran la diversidad sexual como algo natural y sin ningún prejuicio de por medio. Lo cual es un hito valioso que vale la pena visibilizar y reconocer, pues la construcción de un lugar seguro y amable para aquellos estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ es una de las máximas aspiraciones de una escuela que pretenda ser respetuosa y garante de las orientaciones sexuales e identidades de género diversas.

Para concluir el autor plantea que “El haber logrado la visibilización del tema, la discusión y la reflexión entre estudiantes y maestros permitió que la acción misma de los grupos de discusión y la participación en las entrevistas se conviertan en un hecho pedagógico en sí mismo” (Cardozo 2015, p. 86), ya que facilitar discusiones abiertas fomenta la empatía y comprensión mutua, promoviendo así una educación en clave con la diversidad, que para Castelar (2014)

implica hacerlo desde el encuentro con el otro, es decir: darle lugar pleno a la alteridad, no como un elemento accesorio sino como la condición ineludible que permite el encuentro. (...) una diversidad en el aprendizaje, en la orientación sexual, en las relaciones con los demás, o en la forma de ver al mundo y aproximarse a él (p. 84).

#### ***5.1.4 Actividades de sensibilización del día del género***

Ramírez (2017) autora de la tesis *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia*, abordó la discriminación sexual y la vulneración de los derechos sexuales en la escuela, comprendida desde la categoría de género a través de la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Nuevo San Andrés de los

Altos. Es decir, la no aceptación, discriminación y la falta de reconocimiento de la diversidad sexual al interior de la comunidad educativa.

A partir de esta investigación, y con arreglo al Día Internacional por los Derechos de las Mujeres se realizaron un total de tres actividades y talleres que, en palabras de la investigadora “contiene metodologías para trabajar cine foros, audios y cuentos, relacionados con modelos, roles y estereotipos de género impuestos tradicionalmente y la afectación de estos en la vida de las personas” (p. 151). Las actividades son las siguientes:

#### ***5.1.4.1 Sexo vs Género, los roles de género se aprenden, no son innatos***

Esta actividad consistió en la realización de una investigación por parte de los estudiantes, en la que a través de equipos de trabajo desarrollaran temas relacionados especialmente a conceptos y nociones acerca del sexo, género, roles de género, identidad y diversidad. Logrando entender a partir de allí, la forma en que puede el ambiente escolar reforzar o cuestionar las normas de género tradicionales con relación a cuatro ejes analíticos:

- Comportamiento en el salón de clases
- Actividades escolares extracurriculares
- Currículo y libros de texto
- Estadísticas escolares y educativas

#### ***5.1.4.2 Reflexión frente a los roles de género en niños y niñas a partir de estereotipos sociales desde la primera infancia***

Esta actividad propone la utilización de un audio cuento llamado *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Díaz, 2010) para generar reflexiones en los niños y niñas acerca del género y los roles del género. Este es un cuento de Raquel Díaz Reguera que



cuestiona los estereotipos de género, la protagonista, Carlota, está harta del rosa y de ser una princesa, y se pregunta por qué no hay princesas valientes o princesas astrónomas. A través de él es posible trabajar la igualdad de género, y el derecho de los niños a elegir libremente su propia identidad. Los objetivos que se plantea la actividad son los siguientes:

- Indagar con los niños y niñas, frente aquellos estereotipos y roles que desde el género se han impuesto a las mujeres, pero también a los hombres.
- Conocer si los niños y niñas perciben las diferencias entre los géneros al interior del aula y cómo se expresan estas en la cotidianidad.

Se realizan una serie de preguntas para fomentar la reflexión en los niños, al respecto la autora nos dice lo siguiente “Se puede plantear que las reflexiones se hagan a través de otros medios: pintar, hacer una poesía, dibujar o escribir un nuevo cuento” (Ramírez, 2017, p. 154).

#### ***5.1.4.3 Taller sobre roles sexuales***

Consistió en la realización de dos talleres, dentro de los cuales existen tiempos descritos de ejecución, recomendaciones para quien los realice, introducción, estudios de caso, procedimiento de realización, puntos de discusión, preguntas orientadoras y espacio para la reflexión. Para el taller número uno, el objetivo fundamental en palabras de su autora es “ayudar a los jóvenes a examinar la manera en que los géneros afectan la forma en que reacciona la gente y sus relaciones con otros” (p. 156). Y en el segundo es “ayudar a los niños a entender que los roles que asumimos las personas en razón de nuestro género se pueden cuestionar y transformar” (p. 159).

Estas actividades ofrecen a los estudiantes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre las normas de género que a menudo condicionan sus vidas. Al abordar de manera activa

y participativa temas relacionados con el género, se fomenta la conciencia sobre la diversidad de identidades de género y se desafían los estereotipos tradicionales perjudiciales que perpetúan roles excluyentes y discriminatorios. La enseñanza a través de estos talleres resulta fundamental en la construcción de una educación inclusiva, brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar y comprender diversas perspectivas, se fomenta el respeto mutuo y se erigen los cimientos de una sociedad más justa y equitativa.

A la luz de una escuela inclusiva y de una pedagogía queer, se puede establecer que las tres actividades antes descritas rompen en cierta medida con la educación tradicional que se imparte en las escuelas, pues genera aperturas con relación a los binarismos y a los roles de género que construyen imaginarios que se perpetúan en la sociedad y que aterrizan en la escuela generando discriminación y violencia hacia los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversas. La posibilidad de abordar estos temas de forma sistémica y con metodologías y pasos claros representa un aporte valioso a la búsqueda por encontrar nuevos caminos y nuevas formas de enunciación a través de las cuales los profesores y estudiantes logren transformar las dinámicas en el aula de clase.

Bien pueden significar estos espacios y momentos un lugar en el cual escapar al modelo tradicional heterosexista y patriarcal estructurado según un modelo de familia tradicional, que se apoya en las dicotomías binarias, a un modelo que siguiendo a Planella y Pié (2015) podría “representar la liberación de la prisión binaria que puede conducir a un estado de expansión infinita, con sexualidades migratorias, en constante construcción, permeables y fluidas. Esta tercera concepción nutre la pedagogía al reconsiderar ámbitos e instituciones fundamentales de la educación” (p. 35).

### ***5.1.5 Cartilla orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia.***

En este apartado se presenta en un primer momento las actividades pedagógicas propuestas por la cartilla *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia*, en lo referido al enfoque de género y al enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y posteriormente se analizan a la luz de una escuela inclusiva y una posible pedagogía queer. Estas actividades responden a un interés cada vez más notorio por parte de las instituciones de orden distrital y nacional por comprender y tratar la problemática del bullying homofóbico en las instituciones de educación formal de básica y media. A saber:

#### ***5.1.5.1 Reflexiones en torno a la diversidad***

Esta actividad tiene como propósito el reconocimiento de la diversidad como principio fundamental de la educación, está dirigida al comité de convivencia, profesores y estudiantes, y aborda a partir de sus contenidos conceptos como la diversidad cultural, de género y sexual, las identidades, los roles de género y la discriminación. Utiliza como recurso teórico la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación* del MEN, y un elemento audiovisual llamado *Diverdiferencias* realizado por la organización Colombia Diversa, el cual relata la historia de un grupo de amigos que experimentan diversas situaciones con relación a la diversidad sexual, la educación sexual y la discriminación a lo largo de su vida escolar. Y se desarrolla en cinco momentos a través de una serie de preguntas que invitan a la reflexión sobre los conceptos antes mencionados.

### ***5.1.5.2 Hablemos de sexualidad en la escuela***

Esta actividad tiene como propósito fundamental abrir la reflexión en torno a los derechos humanos, sexuales y reproductivos en la escuela, está dirigida a profesores y estudiantes, se utiliza como recurso teórico *La política nacional de sexualidad y derechos reproductivos* (Minsalud, 2014), y se desarrolla en tres momentos que van desde la indagación sobre conceptos e ideas previas que posean los estudiantes acerca de temas como la sexualidad, los derechos sexuales, los derechos reproductivos y la diversidad sexual, una lectura grupal crítica y un cuestionario con debate grupal, y así llegar a una reflexión final.

### ***5.1.5.3 Pilemos las violencias basadas en género***

Esta actividad tiene como propósito la identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar relacionadas con la violencia basada en género y la discriminación por identidades sexuales y de género diversas, a diferencia de las dos actividades anteriores, está dirigida a todos los estamentos de la comunidad educativa, y tienen como recursos teóricos a la cartilla de *Ambientes escolares libres de discriminación* y el *Directorio de protocolos de atención* (Comité distrital de convivencia escolar). Se desarrolla en dos momentos a través de los cuales los participantes realizan el reconocimiento de la realidad escolar y lo hacen mediante la identificación de situaciones presentadas o que se puedan presentar que afecten a los estudiantes debido a su identidad sexual y de género, luego relacionan dichas situaciones con sus causas históricas, sociales y culturales y finalmente reconocen las afectaciones que tienen estas situaciones en el ambiente escolar.

Como conclusión general acerca de estas tres actividades se puede afirmar que el aula está sufriendo una serie de transformaciones en cuanto a sus contenidos, y al estudio y debate de temas que antes eran impensados abordar, pues generaban un escozor generalizado y

constituían un tabú que nadie quería someter a diálogo ni deconstrucción. En este sentido, siguiendo a Britzman referenciado por Planella y Pié (2015)

el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través de un modelo de aprendizaje transgresor (p. 18).

Por tanto, requerirá que más allá de los contenidos, profesores y profesoras se impliquen en la no fácil empresa de desafiar las estructuras tradicionales y de poder presentes en el espacio educativo, en el cual se superen las ideas acerca del otro, del diferente, como alguien no deseado o perverso.

Además, de los elementos de cada una de las actividades y la forma en como metodológicamente propone abordarlos, se puede inferir que buscan insertar en la dinámica de la escuela, conceptos y nociones que antes escapaban o que no tenían lugar en el aula de clases, o en los contenidos oficiales tradicionales, lo cual significa un avance significativo en la búsqueda de las reformas curriculares que demanda una problemática que históricamente no ha querido ser atendida y que somete a miles de estudiantes a escenarios de agresión y segregación sistemática por cuenta de sus orientaciones sexuales o identidades de género no hegemónicas.

Por último, una de estas actividades tiene un alto componente convivencial y de atención de escenarios de acoso escolar, en concordancia con los esfuerzos adelantados a partir de la Sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional y la implementación de la Ley 1620 de 2013, las cuales instan a las instituciones educativas a conformar no solo el comité de convivencia escolar, sino a estructurar una ruta de atención integral para la

prevención, mitigación y atención de las problemáticas que puedan suceder al interior de la escuela en términos de convivencia.

***5.1.6 Cartilla ambientes escolares libres de discriminación. La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos***

Esta actividad busca promover la creación de una escuela en donde las vivencias de las orientaciones sexuales e identidades de género no sean razón para el acoso, la agresión o el hostigamiento, y está dirigida y pensada para ser apropiada por todos los estamentos de la comunidad educativa, y propende incentivar a través de una serie de propuestas el reconocimiento y la participación de Directivos, docentes, madres y padres de familia y estudiantes en torno al respeto por la diversidad (ver anexo 2). Esta propuesta escapa a la única idea de que los cambios se consiguen a través de las modificaciones al manual de convivencia o a través de la construcción de la ruta de atención integral, no los descarta, pero sugiere que estos cambios se pueden dar también a través de la vía del lenguaje, la participación e implicación activa de los diferentes actores escolares, de la empatía y a través del reconocimiento del otro.

En concreto supone que las transformaciones en la escuela frente a las violencias que sufren los estudiantes con identidad de género y orientación sexual diversa solo tendrán lugar en la medida en que conceptos como el género, la convivencia segura, la diversidad sexual y los derechos humanos, sexuales y reproductivos sean debatidos y estudiados por todos los miembros de la comunidad educativa, acompañado claro, de los diversos elementos que puedan abordarse dentro del aula de clase y que coadyuven a “[d]ibujar una pedagogía transgresora, preocupada por las exclusiones de la normalidad, que permita construir zonas

alternativas de identificación y crítica necesarias para reconocer las estructuras dominantes y crear nuevos deseos” (Britzman referenciada en Planella y Pié, 2015, p. 33).

Una escuela donde directivos, docentes y estudiantes rechacen tajantemente las discriminaciones por razones de orientación o identidad sexual, donde se capaciten constantemente y se despojen de los estereotipos, y estén dispuestos a hacer un cambio de paradigma que les permita el abandono definitivo del uso de un lenguaje hiriente, burlesco y discriminador. En tanto que el lenguaje como proceso simbólico se naturaliza y bajo la figura del discurso casi son invisibilizadas las estructuras de dominación. Pues siguiendo a Castelar (2014) “[s]i la violencia opera por la vía del lenguaje, es por ésta por donde será necesario transformar la cotidianidad, no solamente a través del uso de otras palabras, sino de la puesta en duda de los silencios, de aquello de lo que no se habla” (p. 84).

Y es precisamente a través del lenguaje, entre otros elementos, que esta actividad procura poner sobre la mesa el tema del respeto por las orientaciones sexuales y las identidades de género no hegemónicas, involucrando a todos los estamentos de la escuela, incluidos padres de familia.

### ***5.1.7 Cartilla pedagógica: diversidad e inclusión***

En este apartado se presenta en un primer momento las actividades pedagógicas propuestas por la cartilla *Guía pedagógica: Diversidad e inclusión*, y posteriormente se analizan a la luz de una escuela inclusiva y una posible pedagogía queer los elementos que allí se abordan.

#### ***5.1.7.1 ¡Cuéntame, yo aprendo y te comprendo!***

Esta actividad tiene como propósito transformar el trato irrespetuoso que se presenta al no reconocer las prácticas que surgen de la diversidad de las personas, está dirigida a

profesores y estudiantes, y aborda conceptos como enfoque de derechos, género y diferencial, cuerpo, identidades, sensibilidad, participación y diversidad.

A través de las siguientes etapas:

- Nuestra individualidad, nuestra diversidad
- Lo común también es nuestra diversidad
- La diversidad es nuestra oportunidad

Se desarrolla la actividad y se abordan las ideas de diversidad, inclusión y del enfoque diferencial, trayendo a la discusión las vivencias y los sentimientos de las personas que hacen parte del taller, además de hacer un reconocimiento de las características de los individuos con el fin de que conozcan su propia identidad y la de los demás y hallar elementos en común entre los participantes. Consiguiendo así establecer y conocer aquellas cosas que hacen diversas y diferentes a las personas, para terminar con la reflexión acerca de la diversidad y su relación con la participación, esto a través de un video referenciado con antelación en la tabla que enumera y describe las actividades. Esto con el fin de que los participantes comprendan como una tarea fundamental, conseguir que la diversidad y la diferencia encuentren espacios de participación dentro de la escuela, es decir que todas las personas al margen de sus características físicas, culturales, sociales, sexuales y/o emocionales están en capacidad y poseen el derecho de participar en todos los espacios de discusión al interior de las instituciones educativas.

Esta actividad se piensa a través de un enfoque de inclusión y participación, imagina una escuela en donde todas las ideas y personas tengan lugar, y donde no se busque eliminar las diferencias, sino entender que el otro hace parte del nosotros y que “la diferencia no se ubica en algunos sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales” (Guido, 2010, p. 69), a través de un involucramiento de los estudiantes que les



deje ver y conocer las particularidades de sus compañeros, sus sentimientos y sus realidad, creando momentos de apertura, experiencia y de alteridad; requiere compromiso por parte de los profesores, cuyo papel es preponderante al ser guías y sujetos activos de la intermediación taller/estudiante. Al no ser una propuesta abiertamente transgresora, que desarrolle temas tabúes, de difícil aceptación o complejidad, puede llegar a ser fácilmente replicable en cualquier entorno educativo.

#### ***5.1.7.2 Me pongo en tus zapatos***

Esta actividad busca la transformación las prácticas violentas y excluyentes mediante las cuales se desconocen la diferencia y la diversidad en la escuela. Está pensada para profesores y estudiantes y aborda conceptos como diversidad, cuerpo, alteridad, estereotipos e identidades. A través de las siguientes etapas:

- Descubriendo nuestra identidad
- Viviendo nuestra identidad
- Expresando nuestra identidad
- Reconociendo nuestras identidades

Su desarrollo busca el reconocimiento de experiencias y situaciones propias o ajenas que presenten relación con exclusiones o violencias a raíz del género, estereotipos o percepciones respecto de lo que deben ser y hacer las personas de acuerdo con su sexo/género. Empieza con la utilización de un video musical que en resumen cuenta la historia de un niño al que no le gusta usar la ropa que se supone debe usar y prefiere usar vestidos, historia mediante la cual se profundiza sobre las perspectivas que rompen los binarismos en los niños y niñas, además aborda las dificultades y las diversas reacciones que esto genera, principalmente

burlas y mucha extrañeza, y como la escuela participa para que el niño use lo que se supone debe usar.

A partir de ver el video la actividad se plantea una serie de actividades que permitan identificar experiencias con relación a los estereotipos que configuran las formas en cómo se supone deben ser y hacer, y comprender la manera en cómo esas experiencias pueden resultar problemáticas en la vida de las personas que conforman nuestro círculo social, para por último reflexionar sobre las formas o las estrategias que se podrían implementar para sensibilizar el actuar cotidiano nuestro y el de los demás hacia lo diferente.

La actividad supone un ejercicio transgresor dado que pretende romper la hegemonía de lo binario y los estereotipos del género. Esto supone un avance importante en la búsqueda de insertar en el aula elementos disruptivos que respondan al abandono del uso de etiquetas sobre los cuerpos y los comportamientos de los estudiantes en materia de diversidad sexual, y las prácticas reiterativas que pretenden homogenizar los comportamientos a una norma o a la “normalidad” socialmente aceptada. Como afirman Planella y Pié (2015) “Una pedagogía queer no debería incluir ninguna referencia en materia sexual, ningún reglamento a seguir porque la mera existencia de una referencia comparativa conduce a la exclusión de cuerpos y prácticas legítimas” (p. 36).

Dado el contenido de esta actividad es válido pensar que su implementación podría generar algo de resistencia y conflicto, por lo que llevarla a cabo requerirá de una fuerte convicción por parte del profesorado, y un deseo genuino de cambio y reivindicación para y hacia una minoría que históricamente ha sido degradada, vapuleada y menospreciada; una pedagogía queer “va, precisamente, de rarezas (somos raritos; aquí estamos), de extrañezas, de extranjeros en territorios propios, de emigrantes de la propia sexualidad, de diferencias inquietantes, de silencios, de apropiaciones; de marginalidades y alteridades (Planella & Pié

2015, p. 37), lo cual implica despojarse de prejuicios y estereotipos acerca de lo que tradicionalmente se ha considerado digno de imitar, con el fin de deconstruir los roles que durante décadas se han impuesto a estudiantes y han configurado las formas y las ideas sobre lo que significa ser hombre o mujer, y a partir de allí, toda una serie de violencias y discriminaciones en nombre de una autoridad normalizadora que se precia de tener el don legítimo de someter a miles de estudiantes al acoso por orientación sexual e identidad de género.

## **Capítulo 6. Conclusiones. Entre la realidad y las rupturas.**

En este apartado se centran las reflexiones en torno a la siguiente pregunta, ¿qué realidades se reconocen en los trabajos objeto de estudio y que rupturas se hacen necesarias?

### **Realidades**

El rastreo normativo realizado para esta investigación permite comprender que la violencia hacia la población LGBTIQ+ aún tiene grandes desafíos en una sociedad en la que se han normalizado prácticas que, aunque socialmente aceptadas, contienen elementos discriminatorios y buscan controlar la expresión de identidades diversas para no “incomodar”, a través de imaginarios y estereotipos sobre las identidades relacionadas con sexo y género. Discriminación que somete a las personas a vejámenes y amenazas contra su vida e integridad física por el simple hecho de pensar o sentir diferente.

Buena parte de los avances en materia de normatividad se han conseguido a través del activismo y la lucha social de personas y organizaciones LGBTIQ+, lo cual ha llevado a la Corte Constitucional a través sentencias tipo C, T y SU a garantizar el respeto y el ejercicio pleno de los derechos de la comunidad LGBTIQ+. Hoy se cuenta con un gran acervo jurisprudencial que garantizan diversos derechos, algunos de los cuales vale la pena destacar: el derecho al debido proceso a la intimidad personal y familiar, a la dignidad humana, a la libre opción sexual, a la identidad sexual y de género, a la no discriminación por orientación sexual diversa, al principio de igualdad y prohibición de discriminación en razón de identidad de género y orientación sexual, al matrimonio igualitario y a la adopción por parte de parejas del mismo sexo, entre otros.

Estos avances han tenido repercusión en el ámbito escolar. La Corte Constitucional ha tenido que intervenir en varias ocasiones para reconocer y hacer respetar los derechos de

los estudiantes con orientación sexual e identidad de género diversa; entre las sentencias más importantes se encuentra la T-478 de 2015 que tras su fallo obligó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a implementar de forma definitiva el sistema nacional de convivencia escolar establecido por la ley 1620 de 2013, el cual se consolida como la herramienta más completa en términos normativos y de convivencia para hacer frente a las violencias al interior de la escuela.

Hay que decir que ninguna de las instituciones en las cuales se llevaron a cabo investigaciones registra haber realizado la ruta de atención integral propuesta en la ley 1620; herramienta que entre otras cosas permite tramitar y realizar seguimiento de forma sistémica y ordenada a la aparición de conflictos como el de acoso escolar por orientación sexual e identidad de género de los estudiantes, o llevar a cabo campañas de promoción y prevención alrededor de la problemática.

Uno de los avances surgidos como consecuencia de las iniciativas pedagógicas es la apertura y consolidación dentro de la escuela de espacios para la reflexión del acoso por orientación sexual e identidad de género. Posibilitar el debate, hacer visible la problemática que habitualmente se desarrolla y refuerza en la sombra y el silencio de los estudiantes víctimas de acoso, violencia y discriminación por cuenta de su diversidad sexual.

En el caso concreto de las iniciativas pedagógicas implementadas por los investigadores, se reconoce la apropiación de conceptos y nociones referentes al género y la diversidad sexual por parte de estudiantes y docentes lo cual permitió entender algunas opresiones por cuenta de variables como la raza, la clase y el sexo, y la deconstrucción de imaginarios y/o estereotipos que configuran y perpetúan la discriminación al interior de la escuela. Además, se abrió la posibilidad a los estudiantes de expresar sus opiniones y sus puntos de vista, lo que en algunos casos se reflejó en empoderamiento y participación

sociopolítica al interior de las instituciones creando así ambientes más plurales, democráticos e inclusivos, que incluso, posibilitó en el caso específico de un estudiante, la decisión de hacer pública su orientación sexual gracias al apoyo percibido a través de los grupos focales desarrollados a lo largo de la investigación titulada *Actitudes homofóbicas en el aula de clase*.

La realización de talleres y actividades alusivas al género, los roles de género, al estudio crítico de la homofobia y al respeto por la diferencia se constituyen en avances; se reconocen como primeros pasos para que los estudiantes logren analizar críticamente las problemáticas en torno a la orientación sexual y la identidad de género.

Importante mencionar el interés cada vez más notorio por parte de algunos estamentos gubernamentales por comprender y tratar la problemática del bullying homofóbico en las instituciones educativas. Esto puede observarse en las actividades de las cartillas que fueron objeto de análisis en esta investigación. Cabe mencionar, por ejemplo: *Ambientes escolares libres de discriminación: orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la Escuela*, que busca la creación de una escuela en donde las vivencias de las orientaciones sexuales e identidades de género no sean razón para el acoso, la agresión o el hostigamiento. La segunda, *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia la cual busca la incorporación del enfoque de género y el enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género dentro de la escuela*, esta reivindica la necesidad de abrir espacios de diálogo sobre las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Igualmente la *Cartilla pedagógica: diversidad e inclusión*, la cual busca incorporar en la escuela elementos transgresores que permitan la transformación de estereotipos y roles de género que alimentan las violencias que sufre la comunidad LGBTIQ+.

En general, puede decirse que los materiales y las iniciativas pedagógicas, aunque se agotan en lo particular, lo esporádico o incluso lo anecdótico, constituyen un acervo valioso en materia del respeto por la diversidad sexual y por la construcción y consolidación de escuelas garantes de los derechos de la comunidad LGBTIQ+. Representan una pequeña muestra de los esfuerzos que se vienen sumando para el abordaje educativo de una realidad que cada día goza de mayor atención y que crece en interés. Hechos que alimentan la esperanza y permiten creer en una sociedad y una escuela respetuosa de la diversidad, capaz de vivir en y desde la diferencia y con la posibilidad de brindar a los estudiantes un lugar seguro en el cual transitar dignamente independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

### **Rupturas**

A pesar de los avances en el ordenamiento jurídico y actos regulatorios, es claro que la norma por sí sola no tiene poder transformador, se percibe un vacío entre la normatividad, el discurso y las realidades al interior de las escuelas. Si bien esta investigación no se propuso como elemento central conocer en qué medida se está aplicando o no la norma, se puede inferir que la problemática persiste y se requiere ahondar esfuerzos mancomunados que vayan más allá, pues las transformaciones sociales y culturales requieren de cambios profundos en la vida cotidiana para erradicar las prácticas discriminatorias, los imaginarios, el uso del lenguaje y muchas otras formas en que se materializa la violencia al interior de las escuelas. Requiere igualmente hacer cambios estructurales y estos comprometen a varios actores y sectores, no solo el sector educación.

La discriminación por orientación sexual e identidad de género es un problema estructural de nuestra sociedad que rompe y atraviesa los linderos de la escuela, por lo que su abordaje no está exento de dificultades que van desde las creencias, el desconocimiento

por parte de los docentes y los directivos para tramitar y saber qué hacer frente al acoso que sufren los estudiantes por su orientación sexual e identidad de género, hasta el manejo en ocasiones desinteresado, desidioso o excluyente que se le da. Puede decirse que existe desinterés por parte de las instituciones denotado en la falta de recursos, programas, lineamientos y estrategias pedagógicas que aborden el tema de la sexualidad desde perspectivas más amplias y basadas en el derecho. También se hace evidente la falta de formación del personal docente en temas referentes a la perspectiva de género o el enfoque diferencial. Rutas que avancen hacia la eliminación del tabú que insiste en no hablar del tema, la idea de asumir la diferencia como un problema y no como una condición inherente al ser humano y la desconexión y poca participación de los diferentes actores educativos: familia, directivos, docentes y estudiantes; en general, toda la comunidad escolar.

Ahora bien, en sintonía con la propuesta de escuelas inclusivas, no basta únicamente con la creación y/o existencia de normas en materia de protección de derechos de la población LGBTIQ+, o con la formación permanente e de profesores o personal directivo. Para consolidar una escuela libre de acoso y discriminación, hace falta la implementación de programas y proyectos en los diferentes ámbitos: el aula, el contexto escolar y la comunidad externa mediante una participación activa de todos los actores. Se requiere

[u]na pedagogía queer, una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante (Britzman 2016, p. 30).



Pedagogía que se implemente a través de directrices y pautas institucionales, y participación activa de la comunidad. Reiteramos que no se puede reducir la tarea únicamente a aquellos docentes que proponen alternativas y que piensan a la escuela como un lugar incluyente y respetuoso de la diversidad.

Sobre este asunto, cabe reconocer una de las propuestas de una de las investigaciones objeto de este estudio: *La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos*, en la que se propone una escuela donde directivos, docentes, padres y madres de familia y estudiantes se comprometan a realizar cambios desde su cotidianidad; también, la conformación de grupos para debatir las cuestiones entorno a la violencia por orientación sexual e identidad de género diversa en los estudiantes. En búsqueda de construir actividades con respaldo institucional, que logren impactar no solo en la escuela sino en la comunidad.

Se requiere una escuela capaz de enfrentar el lenguaje discriminatorio que genera la homofobia en su interior, “ya que es por el lenguaje que se construyen realidades opresoras o liberadoras” (Ramírez y Mena 2014, p. 122), entender además que no solo aquellas palabras que se dicen causan daño, también aquellas que no, aquellos silencios que tienen mucho por decir, contar y denunciar, celebrar iniciativas que pongan sobre la mesa el debate de la sexualidad, la perspectiva de género y la discriminación que sufren los estudiantes, generar un ambiente de confianza en el cual las personas sientan el respaldo de la institución para hablar y expresarse con libertad. Este es el caso por ejemplo de los tres talleres que se llevaron a cabo en una de las instituciones durante tres años consecutivos, esto muestra un interés recurrente y una inclinación a aceptar iniciativas nuevas que trasgredan la normalidad.

Es urgente contar con docentes que estén dispuestos a implicarse, que se permitan ser interpelados por los demás, por los otros y por la diferencia aun y cuando no posean los

conocimientos adecuados, pues no se puede agotar la empresa por la construcción de una escuela más justa escondidos en la inacción de las instituciones, dado que antes de la creación de un entorno incluyente se necesitan sujetos incluyentes, dispuestos a asumir los retos de relacionarse con y a través de lo desconocido, entendida la inclusión como una acción que interpela al sujeto, que lo conmueve al punto de crearlo, “no hay inclusión ni convivencia educativa sin afección, sin afectar y dejarse afectar” (Skliar, 2015, p. 41).

Es por todo lo anterior que se afirma la necesidad de implementar una pedagogía y un currículo queer, que vaya más allá de la heteronormatividad como un sustrato de la normalidad. Un currículo que se arriesgue a pensar desde otros referentes, que reconozca las experiencias de profesores que en su trasegar han tenido que vivir y sufrir este tipo opresión. experiencias que, como plantean Planella & Piè (2014) partan de su propia existencia como primera fuente de conocimiento, “esto les permitirá arrancar la producción de discurso queer”(p. 26); currículos transgresores que articulen iniciativas que no se agoten únicamente en el aula, que sean sistemáticamente puestas a disposición de toda la comunidad escolar, que cuenten con el apoyo de las instituciones. En suma, pensar una escuela abierta, que sea capaz de mutar la comunidad y mutarse a sí misma para responder a los retos que implica hoy el respeto por la diferencia y la diversidad sexual, “[e]n definitiva, extremar posiciones, radicalizar discursos y tomar conciencia del entramado de poderes, (...) Pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos y convertirlas en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico” (Planella & Piè 2015, p. 29).

Imaginar un currículo en el cual sea posible dejar atrás la constante de clasificar aquello que pueden o no, hacer hombres y mujeres en función de su género, uno que sea capaz de evidenciar y denunciar críticamente el juego de poderes, las estructuras de

dominación y la heteronormatividad soterrada que construye las normas de juego en la escuela y en la sociedad, uno que abandone la idea de una normalidad obligatoria a imitar, reconociendo lo variopinto del ser humano, y que consiga deconstruir aquellas ideas e imaginarios que ubican al otro como un sujeto objeto de normalización, casi como si este tuviera que desfigurarse o desnaturalizarse para ser aceptado, esto implicaría siguiendo a Wiegman referenciado por Ramírez & Mena (2014)

Explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia. (p. 121)

Un currículo donde el cuerpo sea visto como un espacio de resistencia, “como espacio de lucha (nos marcamos corporalmente para ser diferentes del resto), de conflicto (los otros no siempre aprecian nuestros cuerpos y esto provoca múltiples reacciones) y de contradicciones (no estamos constituidos por cuerpos monolíticos, sino que pueden ser interpretados desde múltiples perspectivas) (Planella & Piè 2015, p. 32). Donde se desafíen las normas binarias y heteronormativas que han limitado históricamente la expresión corporal. Una iniciativa que busque celebrar la diversidad de cuerpos, identidades y expresiones de género, reconociendo el potencial subversivo y liberador que tiene el cuerpo en la construcción de identidades queer. Implica esto crear espacios educativos inclusivos donde se promueva la exploración de la corporalidad de manera no normativa, permitiendo que los estudiantes exploren y afirmen sus identidades de género y sexuales de manera auténtica y sin juicios. Una pedagogía que cuestione las jerarquías de poder y promueva la

autoaceptación, el respeto mutuo y la solidaridad entre las diversas experiencias corporales y de género que puedan tener cabida en la escuela.

Como conclusión final y luego de reconocer los caminos que se están labrando, las posibilidades de cambio y las rupturas para la construcción de una escuela respetuosa y garante de derechos, es válido reconocer y advertir también, que llevar a cabo las transformaciones que demanda hoy la escuela con relación al acoso o bullying homofóbico, implicará ser conscientes acerca de las dificultades que surgirán en el camino. Para Britzman (2016)

El pensamiento pedagógico debe comenzar a reconocer que recibir conocimiento es un problema para el estudiante y para el docente, particularmente cuando el conocimiento que uno ya posee o es poseído opera como una atribución para la ignorancia o cuando el conocimiento encontrado no puede ser incorporado porque perturba cómo es que el ser puede imaginarse a sí mismo y a otros. (p. 23)

Por tanto asumir estos desafíos exige contar con directivos, profesores, padres y madres de familia y estudiantes comprometidos, capaces de imaginar otras formas, otros mundos y otras maneras de relacionarse, un lugar en donde los imaginarios y los estereotipos acerca de lo bueno, lo malo, lo extraño o lo perverso dejen de existir, y donde seamos capaces de ver en el otro, la riqueza necesaria para construir un lugar común en el cual vivir no a pesar de la diferencia, sino productiva e inteligentemente en ella.

## **Limitaciones**

Estoy convencido que un estudio de campo (in situ), aportaría grandes elementos a esta discusión, posibilidad que me fue negada por la pandemia del COVID 19 y sus estrictas restricciones en materia de salubridad. Por ello, se recomienda continuar impulsando estos esfuerzos, a través de nuevas investigaciones, y fortalecer la colaboración entre la comunidad educativa, las autoridades escolares, las organizaciones LGBTQ+ y la sociedad en su conjunto. Solo mediante un compromiso colectivo y sostenido podremos construir entornos escolares verdaderamente seguros e inclusivos, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, libres del miedo y discriminación.

## Bibliografía

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.  
<http://www.metodos.work/2020/05/11/resena-las-tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada-dr-jaime-andreu-abela/>
- Acuerdo 371 de 2009. *Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas —LGBT— y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones*. Concejo de Bogotá.
- Acuerdo 761 de 2022. *Por el cual se reglamentan los artículos 16, 17 y 18 de la Ley 2125 de 2021 y se adiciona la Sección 5 al Capítulo 9 del Título 1 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1074 de 2015*. Presidente de la República de Colombia.
- Álvarez, W. (2017). *Prácticas de atención de docentes de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con adolescentes gay, lesbianas y bisexuales*. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59458/79793142.2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Informe de trabajo.
- Arana, I., y Ruiz, R. (2019). La intención formativa con enfoque de género. Propuesta para la transformación curricular. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Secretaría de Educación del Distrito (Eds.), *La marca indeleble del género. Un insumo pedagógico para la escuela* (pp. 113-166).

Secretaría de educación del distrito.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/1323a790-3aae-40c9-b73a-5d71af77f462>

Arango, C., Aguilar, J., y Corona, E. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos, taller de sensibilización para su prevención*. UNESCO.

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/08-Bullying-homofobico.pdf>

Austin, J. (1955). *Como hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

[https://revistaliterariakatharsis.org/Como\\_hacer\\_cosas\\_con\\_palabras.pdf](https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf)

Barriga, M. (2013). *Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15310>

Bello, J., y Esguerra, M. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, 1(49), 19–32. <https://doi.org/10.7440/res49.2014.02>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial anagrama.

<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>

Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, (7), 13-34.

Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*.

Ediciones Paidós. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52974>

- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Ediciones Paidós. <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Ediciones Paidós. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/825\\_rol\\_psicologo/material/descargas/unidad\\_2/optativa/deshacer\\_genero.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/deshacer_genero.pdf)
- Cardozo, J. (2015). *Actitudes homofóbicas en el aula de clase*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2292>
- Castelar, A. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Revista Educación y Ciudad* (26), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704924>
- Castoriadis, C. (1997). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores. [https://www.solidaridadobrero.org/ateneo\\_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf](https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf)
- Colombia Diversa. (2012). *Diverdiferencia*. <http://www.colombia-diversa.org/2012/05/diverdiferencias-contr-la.html>
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura - Sala Administrativa – Cendoj.
- Decreto 062 de 2014. *Por el cual se adopta la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales — LGBTI— y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Decreto 1965 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el 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.* Presidente de la República de Colombia.

Decreto 762 del 2018. *Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política Pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas.* Presidente de la República de Colombia.

Díaz, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* Thule Ediciones.

Duque, A., y Aguirre, F. (2017). *Cuando el amor es de colores: expresiones de violencia cultural hacia personas con identidad de género no normativa en espacios educativos.* Universidad Católica de Manizales.

<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1900>

Escobar, C. (2013). La politización del cuerpo: subjetividades trans en resistencia. *Nómadas*, (38), 133-149.

García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia.* Colombia Diversa.

Gentili, P. (2019). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento.* Ponencia. Laboratorio de políticas públicas.

Goffman, E. (1989). *Estigma, identidad deteriorada.* Amorrortu Editores.

[https://www.academia.edu/42941482/Goffman\\_E\\_2006\\_1963\\_Estigma](https://www.academia.edu/42941482/Goffman_E_2006_1963_Estigma)

Guardián, A. (2007). *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa.* Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro  
*Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745>

Hernández, S., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.  
McGraw-Hill Interamericana.

<https://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/diversidad-en-la-escuela/documento-diversidad-sexual-en-la-escuela.pdf>

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad  
Nacional Autónoma de México.

<https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/154/1/RCIEM135.pdf>

La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos  
inclusivos y seguros en América Latina. (2015). Oficina regional de educación para  
América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

Leal, C. (2016). Sobre las dimensiones del pensamiento QUEER en Latinoamérica: teoría y  
política. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, (70), 170-186.

<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495952432008.pdf>.

Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Congreso  
de la República.

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República  
de Colombia.

Ley 1482 de 2011. *Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras  
disposiciones*. Congreso de la República de Colombia.

Ley 1620 de 2013. *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el 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.* Ministerio de Educación Nacional.

Ley 1752 de 2015. *Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad.* Congreso de la República de Colombia.

Ley 375 de 1997. *Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones.* Congreso de la República.

López, G. (2005). *Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela.* Universidad de Antioquia.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7564>

López, M. (2017). Hereronormatividad. En R. Platero; M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Edicions Bellaterra.

[https://www.academia.edu/43050580/Barbarismos\\_Queer\\_y\\_Otras\\_Esdrujulas](https://www.academia.edu/43050580/Barbarismos_Queer_y_Otras_Esdrujulas)

Mardones, J. (2005). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas.* Anthropos.

Mejía, J., y Almanza, M. (2010). Comunidad LGBT: historia y reconocimientos jurídicos.

*Revista Justicia*, (17), 78-110.

<https://www.observatoriolgbt.org.bo/assets/archivos/biblioteca/f4683d85cdc45097242c94730f00d873.pdf>

MEN. (2016). *Ambientes escolar libres de discriminación.* Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Minsalud. (2014). *La política nacional de sexualidad y derechos reproductivos.* Profamilia.

- Mora, F. (2017). *Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63549>
- Mulcahy, R. (Dir.) (2009). *Plegarias para Bobby*. Lifetime.
- Palacio, J. (2023). Políticas públicas LGBTIQ+ en Colombia, más de 15 años de experiencias. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/lgbt/2023/02/16/politicas-publicas-lgbtq-en-colombia-mas-de-15-anos-de-experiencias/>
- Pichardo, J. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (414), 41-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681647>
- Planella, J., y Pié, A. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías TRANS*. Editorial UOC. [https://www.google.com.co/books/edition/Pol%C3%ADticas\\_pr%C3%A1cticas\\_y\\_pedagog%C3%ADas\\_TRAN/b3AtEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/Pol%C3%ADticas_pr%C3%A1cticas_y_pedagog%C3%ADas_TRAN/b3AtEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover)
- Platero, L. (2015). *El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia en instituciones educativas de Bogotá: análisis desde la perspectiva de género y sexualidad*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16767>
- Porras, J. (2012). *Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/877>.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Editorial Anagrama. [https://www.anagrama-ed.es/view/12296/a\\_424.pdf](https://www.anagrama-ed.es/view/12296/a_424.pdf)
- Quiceno, H. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Alcaldía de Santiago de Cali.

- Ramírez, F., y Mena, M. (2014). Perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela para equidad de género. *Ciudad Paz-Ando*, 7(1), 106-124.
- Ramírez, Y. (2017). *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7813/TO-21375.pdf?sequence=1>
- Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico. Buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. (2013). Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. (OREALC/UNESCO Santiago)
- Rubín, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). PUEG, [https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin\\_tr3a1fico-de-mujeres.pdf](https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_tr3a1fico-de-mujeres.pdf)
- Sánchez, D., y Robles, A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- SERCE. (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico. Santiago de Chile: OREALC/LLECE.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico (pp. 265-302). En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG, [https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin\\_tr3a1fico-de-mujeres.pdf](https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2011/01/gayle-rubin_tr3a1fico-de-mujeres.pdf)

SED. (2022). *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*. Secretaría de Educación del Distrito.

Sentencia T-033 de 2022. *Derecho a la personalidad jurídica e identidad de género diversa- Creación de un tercer marcador de sexo para integrar la identidad no binaria al sistema de identificación ciudadana*. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T-143 de 2018. *Acción de tutela para solicitar la protección de la identidad de género-Caso en que trabajador transgénero solicita autorización para utilizar uniforme femenino con una variación que consistía en usar pantalón de hombre u otra opción que no atentara en contra de su identidad sexual*. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T-443 de 2020. *Derechos de personas transgénero a la identidad de género y al libre desarrollo de la personalidad*. Corte Constitucional de Colombia.

Sentencia T-478 de 2015. *Legitimación por activa en tutela de padres de familia de hijos fallecidos-Procedencia para la protección del derecho a la dignidad, honra, buen nombre, intimidad, la memoria y la imagen del fallecido*. Corte Constitucional de Colombia.

Sentiido y Colombia Diversa. (2016). *Mi voz cuenta. Experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. Gay, Lesbian and Straight Alliance (GLSEN) y Fundación Todo Mejora Chile.

<https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>

- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.  
[https://escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf](https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf)
- Skliar, C., y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Soler, C., Martínez, M., y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional – Editorial Magisterio.
- Toro, M. (2006). *Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las formas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales*. Informe final de investigación – Colombia Diversa.
- UNESCO. (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación, todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vaggione, M. (2008). Las familias más allá de la heteronormatividad. En C. Motta y M. Sáez (Eds.), *La mirada de los jueces: Género en la jurisprudencia latinoamericana* (pp. 13-87). Siglo del Hombre Editores.  
<https://repositorio.redalyc.net/sites/default/files/2021-09/la-mirada-de-los-jueces-las-familias-mc3a1s-allc3a1-de-la-heteronormatividad.pdf>

## Anexos

### Anexo 1

#### Imagen 1.

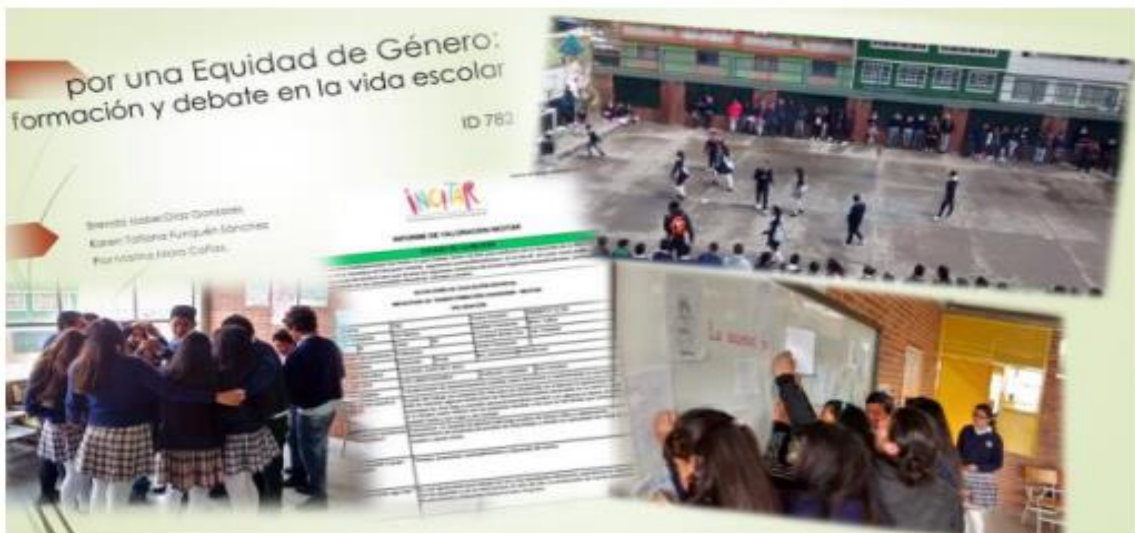
*Integrantes del Grupo G16*



*Nota. Imagen extraída de la tesis realizada por Flor Marina Mora Cañas titulada Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá.*

#### Imagen 2.

*Muestra gráfica de la labor realizada con los estudiantes durante la investigación*





*Nota. Imagen extraída de la tesis realizada por Flor Marina Mora Cañas titulada Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá*

**Imagen 3.**

*Muestra de un proyecto de resistencia*



*Nota. Imagen extraída de la tesis realizada por Flor Marina Mora Cañas titulada Sexo, género y pedagogía análisis de las prácticas pedagógicas en ciclo IV del colegio Juan Rey IED, San Cristóbal sur, Bogotá*

## Anexo 2

Tabla 13.

*Propuestas de reconocimiento o trabajo*

Personal directivo	Docentes	Madres y Padres	Estudiantes
<b>Promuevo políticas de cero discriminaciones en razón de O.S. e I.G. en el interior del espacio escolar.</b>	Actúo deteniendo de manera inmediata comentarios, chismes, burlas o situaciones de exclusión sobre personas con O.S. e I.G. no hegemónicas.	Abordo el tema de manera abierta y sin tapujos.	Me muestro empático/a a escuchar a los y las estudiantes, y estoy preparado para atender situaciones relacionadas con las O.S. e I.G.
<b>Conozco e impulso a la comunidad educativa para documentar y atender de manera oportuna todas las situaciones de agresión, acoso y hostigamiento en razón de la O.S. e I.G.</b>	No presupongo que todas y todos los estudiantes son heterosexuales; en consecuencia, utilizo un lenguaje adecuado a esta premisa.	Reconozco mis propios prejuicios respecto al tema; por lo tanto, me informo para transformarlos	Cuando presencio alguna situación en la que se ejerce violencia por prejuicio en razón de la O.S. o la I.G., intervengo para que deje de ocurrir, y acudo a un adulto si es necesario
<b>Impulso la construcción de protocolos de atención específicos.</b>	Reconozco mis propios prejuicios respecto al tema; por lo tanto, me informo para transformarlos.	Manifiesto a mis hijos/as que no deben temer si en algún momento optan por una orientación sexual no hegemónica o si construyen su identidad de género fuera de la norma	Si observo que alguno o alguna de mis compañeros/as de clase es apartada, burlada o estigmatizada en razón de la O.S. o la I.G. no hegemónica, la integro a mi grupo de trabajo, no la aparto y le acompaño para que denuncie la situación con las personas adultas.
<b>Establezco de manera permanente redes institucionales y con organizaciones sociales, de tal manera que, ante una situación de violencia por prejuicio, el establecimiento educativo tenga las herramientas y redes para responder al hecho.</b>	Usos referentes no heterocentros en mis clases, propongo alternativas que visibilicen socialmente a las personas con O.S. o I.G. no hegemónicas.	Educo a mis hijas/os en el reconocimiento pleno de los derechos de todas las personas.	Cuando veo que las burlas, los chismes o los comentarios inapropiados sobre un compañero que ha declarado o se percibe con una O.S. o la I.G. no hegemónica, detengo los comentarios y llevo a la reflexión sobre lo

			violenta que es la situación.
<b>Promuevo la formación permanente de todo el equipo docente y reconozco el tiempo destinado a esta como parte de sus jornadas laborales</b>	Hablo abiertamente del tema; no contribuyo a mantener el tabú sobre este.	Muestro mi apoyo a las personas que tienen O.S. e I.G. no hegemónicas; en consecuencia, no uso palabras soeces para referirme a ellas ni tampoco realizo chistes o bromas sobre su vida.	Si evidencio que alguno/a de mis docentes tiene actitudes hostiles hacia mis compañeros/as en razón de su O.S. o I.G. no hegemónica, acudo a otro adulto para denunciar la situación.
<b>Diseño estrategias para que el personal administrativo se forme en derechos humanos, sexuales y reproductivos, género, orientaciones sexuales e identidades de género, de tal manera que toda la comunidad educativa construya, desde su quehacer, un espacio seguro y protector</b>	No participo de chistes o burlas con el profesorado sobre temas relacionados con la O.S. e I.G.	En las situaciones en las que se habla sobre hechos de violencia basada en el prejuicio en razón de la O.S. o I.G., manifiesto mi desaprobación por los sucesos y me muestro dispuesto a acompañar a las personas afectadas	Reconozco que los chistes y las burlas son la forma de violencia más sutil y permanente hacia personas con O.S. o I.G. no hegemónicas; por eso no participo ni permito que sean usados en mi presencia.
<b>Visibilizo que la escuela es un espacio abierto a todas las conformaciones familiares, incluyendo aquellas conformadas por parejas del mismo género o aquellas monoparentales cuyas madres o padres no son heterosexuales o cisgénero.</b>	Promuevo una participación equitativa de niñas y niños; no uso referentes sexistas en mis clases	En casa construyo un espacio en el que los roles no son diferenciados; por ende, hombres y mujeres pueden hacer las mismas actividades y tareas sin distinción.	
	Me muestro empático/a a escuchar a los y las estudiantes, y estoy preparado para atender situaciones relacionadas con las O.S. e I.G.	Mantengo una actitud abierta y de escucha para responder las preguntas que mis hijas/os tienen en relación con la sexualidad	

*Nota.* Elaboración propia.