

DIVERSIDAD SEXUAL, UN RETO URGENTE DE LA EDUCACIÓN

PAULA ANDREA MORALES SERNA

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C 2017**


**ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS “DIVERSIDAD
SEXUAL EN LA ESCUELA” Y “AMBIENTES ESCOLARES LIBRES DE
DISCRIMINACIÓN”**

PAULA ANDREA MORALES SERNA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
Y PEDAGOGÍA**


**BLANCA INÉS ZAMUDIO
ASESOR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ 2016**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 3 de 148	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Diversidad sexual, un reto urgente de la educación
Autor(es)	Morales Serna, Paula Andrea
Director	Blanca Inés Zamudio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 148p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GÉNERO, DIVERSIDAD SEXUAL, ALTERIDAD, ESCUELA, CONVIVENCIA, EDUCACIÓN, LGBT

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que propone evidenciar la importancia de abordar la diversidad sexual en el ámbito educativo a partir de los aportes de la antropología en relación a la sexualidad, soportado sobre la categoría género y alteridad, fundamentados desde algunos desarrollos conceptuales psicoanalíticos.</p> <p>Surge por la problemática de discriminación hacia población LGBT y bajo la pregunta por propuestas educativas para enfrentarla.</p> <p>Se realiza a partir del análisis de contenido de dos propuestas educativas, Ambientes escolares libres de discriminación y Diversidad sexual en la escuela, a través de las categorías de género y alteridad y del análisis del marco legal de educación en relación con la diversidad sexual.</p> <p>Finalmente, este trabajo de grado pretende visibilizar las propuestas educativas analizadas, además resaltar a partir del análisis interpretativo de la construcción conceptual de género y alteridad y las propuestas, el ámbito psíquico como dimensión fundamental para el reconocimiento la diversidad sexual.</p>


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 4 de 148	

3. Fuentes

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). *Plan de Desarrollo: Bogota Mejor para Todos 2016-2020*.
 Obtenido de
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Noticias2016/Bogota_tiene_nuevo_plan_de_desarrollo/Bases%20del%20Plan%20Distrital%20de%20Desarrollo%20-%20Bogot%E1%20Mejor%20pa.pdf
- Cantor, E. W. (2007). *Los Rostros de la Homofobia en Bogotá*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y Convivencia en la Escuela*. Bogotá D.C.: Editorial Kimpres.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. (11 de diciembre de 2007). Obtenido de
<http://www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-140641.html>
- Correa, P. (25 de abril de 2008). *www.elespectador.com*. Obtenido de
<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-mala-educacion>
- Cosme, J. A. (2002). Orden sexual y alteridad: La homofobia masculina en el espejo. *Nueva Antropología N. 61*.
- Durán, N. H. (7 de septiembre de 2014). *El Espectador.com*. Obtenido de
<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085>
- Erazo, C. (10 de noviembre de 2015). *El espectador*. Obtenido de
<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/sergio-urrego-un-caso-no-se-debe-repetir-articulo-598462>
- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI Revista de Educación*, 95-105.
- García, C. I. (2004). *Hacerse Hombres, Hacerse Mujeres, Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela*. Bogota: Colombia Diversa.
- García, C. I., & Muñoz, D. R. (2009). Devenir de una Perspectiva Relacional de Género (y Cultura). *Nómadas N° 30*.
- Grimson, A., Merenson, S., & Noel, G. (2011). Desentramientos teóricos. En *Antropología ahora Debates sobre alteridad*. Argentina: Grupo editorial Siglo XXI.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación:	Página 5 de 148

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que Compiten en la Investigación Cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (A. Goñi, Trad., págs. 105-117). Londres: Sage.
- Guglielmi, F. I. (2006). Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche. .
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En M. L. Luz Gabriela Arango, *Género e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* . Bogota: Tercer mundo editores.
- Krauze, M. (1995). La investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 19-39.
- Krotz, E. (2004). Alteridad y Pregunta Antropológica. En A. R. Mauricio Boivin, *Constructores de Otredad* (pág. 144). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo. *XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis*. Zurich.
- Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En M. L. Luz Gabriela Arango, *Gènero e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* . Bogota: Tercer mundo editores.
- Lamas, M. (Mayo de 1996). *IberopueblaMX.com*. Obtenido de http://www.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero_Marta%20Lamas.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, 7.
- Lamas, M. (Mayo de 2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Mexico D.F.: Taurus.
- Mélich, J.-C. (2010). *El Otro de sí Mismo: Por una Ética desde el Cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación*.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-224). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Noguero, F. L. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. *XXI Revista de Educación - Universidad de Huelva*, 167-179.
- Pérez, J. B. (4 de mayo de 2007). *www.semana.com*. Obtenido de <http://www.semana.com/on->

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 6 de 148	

line/articulo/que-tanto-han-fracasado-campanas-educacion-sexual-colombia/85265-3

Ruiz, A. (2006). Texto, Testimonio y Metatexto, Análisis de contenido en la investigación en Educación. En A. J. Becerra, & A. T. Carrillo, *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales* (págs. 43-59). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Semana. (25 de abril de 2012). *www.semana.com*. Obtenido de <http://www.semana.com/nacion/articulo/ministra-campo-descarta-declarar-emergencia-escolar-presunto-caso-matoneo/256979-3>

Toro, M. R. (8 de septiembre de 2006). *Diversidad y Escuela: Hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios*. Bogotá D.C.: Colombia Diversa.

Valles, J. M. (2010). *Ciencia Política, Una Introducción*. Barcelona: Editorial Planeta.

Velásquez, L. S. (1995). Deseo, ley e identidad: una mirada psicoanalítica sobre las diferencias de género . En M. L. Luz Gabriela Arango, *Género e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* . Bogota: Tercer mundo editores .

Vélez, J., Pérez, J. P., & Morelo, D. (18 de Agosto de 2016). *La Silla Vacía.com*. Obtenido de <http://lasillavacia.com/historia/la-leccion-de-las-cartillas-de-gina-para-la-comunidad-lgbti-57575>


Wills, L. C., & Rivera, J. F. (2016). *MI VOZ CUENTA: Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016*. Bogotá D.C.: Sentiido.

4. Contenidos

El documento empieza con una introducción donde se describe la ruta del ejercicio investigativo desde la aparición de la pregunta e interés de investigación. En ella se encuentra descrita la metodología utilizada para el desarrollo del mismo, correspondiente al capítulo uno.

Posteriormente en el capítulo dos se halla el marco conceptual donde se desarrollan las categorías género, diversidad sexual y alteridad.

El tercer capítulo corresponde al rastreo del marco legal educativo en relación a diversidad sexual, dando paso al cuarto capítulo donde se presentan las dos propuestas educativas como objeto de análisis, dónde se encontrará una descripción de cada propuesta y el desarrollo interpretativo de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 7 de 148	

dichas propuestas educativas en relación con el marco conceptual.


5. Metodología

En el aspecto metodológico se toman como referentes teóricos centrales a Carlos Sandoval para el enfoque cualitativo de investigación y a Alexander Ruiz para el método de análisis de contenido. El desarrollo metodológico se dispuso de la siguiente manera:

- Un primer momento para la recolección y organización de la información dentro de los aspectos investigativos que se enmarcan en el trabajo. Para esto se hizo el rastreo dentro del marco legal y la construcción conceptual. Como objeto de análisis se eligieron las propuestas *Diversidad sexual en la escuela y Ambientes escolares libres de discriminación*.
- La construcción categorial luego del análisis de la información fue el segundo momento que se dispuso, para el cual se tomó las categorías de género y alteridad, comprendiendo la diversidad sexual dentro de la categoría de género, sin embargo al momento de realizar el ejercicio interpretativo, el interés de las propuestas analizadas se fundamentan en diversidad sexual, ubicando esta como una categoría central para el ejercicio de análisis.
- El tercer momento de la investigación se llevó a cabo en el análisis interpretativo de las propuestas contrastando con la construcción conceptual en relación a diversidad sexual.
- Conclusiones.

6. Conclusiones

Las propuestas educativas analizadas evidencian que no por nacer hombre se debe ser hombre o por nacer mujer se debe ser mujer, es decir que el género no debe estar ligado al sexo, sino que este debe ser entendido como una construcción social y cultural. Las propuestas reconocen que hay un desconocimiento frente a la diversidad sexual que refuerza la discriminación por ello dentro de sus objetivos se encuentra el interés por referenciar conceptualmente los términos que se comprenden dentro de la diversidad sexual para así dar a conocer que existen otras formas de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 8 de 148	

asumir la sexualidad a parte de la heterosexualidad. Pese a que las propuestas educativas coinciden en denotar las implicaciones de la mirada biologicista del género y lo reconocen desde el ámbito cultural, desconocen el ámbito psíquico como ámbito fundamental para la construcción de alteridad frente a la diversidad sexual. La escuela es para las dos propuestas un escenario posibilitador de transformación de imaginarios y prejuicios frente a la diversidad sexual. *Ambientes escolares libres de discriminación* en el marco del de la ley 1620 lo propone bajo la revisión de manuales de convivencia a través de preguntas orientadoras para determinar si existen o no omisiones que promuevan la discriminación hacia los estudiantes con orientaciones sexuales no hegemónicas y realizar las respectivas modificaciones, es importante resaltar que trabajar desde los manuales de convivencia resulta ser bastante enriquecedor pues contempla toda la comunidad educativa. Por otro lado, *Diversidad sexual en la escuela* al ser la primera propuesta educativa que se pública, ofrece un desarrollo conceptual amplio para hacerle frente a los imaginarios que existen sobre diversidad sexual a partir del desconocimiento que se tiene de la misma, con el fin de contrarrestar la discriminación hacia la diversidad sexual. Ambas propuestas plantean la construcción de ciudadanía e inclusión a partir de su desarrollo.

<u>Elaborado por:</u>	Paula Andrea Morales Serna
<u>Revisado por:</u>	Blanza Inés Zamudio

<u>Fecha de elaboración del Resumen:</u>	09	05	2017
---	----	----	------



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Realidad al servicio

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación:

Página 9 de 148

Contenido

INTRODUCCIÓN	12
1. MARCO METODOLÓGICO.....	17
1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	17
1.2. RUTA METODOLÓGICA.....	19
1.2.1. Un camino a la búsqueda del enfoque investigativo.....	19
1.2.2. La investigación cualitativa, acercamientos teóricos	21
1.2.2.1. Análisis de contenido (AC).....	23
1.2.3. Descripción secuencial del ejercicio investigativo	25
2. MARCO CONCEPTUAL	28
2.1. GÉNERO.....	28
2.2.1. Diversidad Sexual	32
2.3. ALTERIDAD.....	36
3. RASTREO DEL MARCO LEGAL EDUCATIVO EN RELACIÓN CON DIVERSIDAD SEXUAL.	44
4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	55
4.1. ACERCA DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS	55
4.1.1. <i>Diversidad sexual en la escuela</i> , dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia, Carlos Iván García Suarez, 2007.....	55

4.1.2. *Ambientes escolares libres de discriminación*, Orientaciones sexuales e Identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional. 2016..... 60

4.2. MARCO INTERPRETATIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS: DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA Y AMBIENTES ESCOLAR LIBRES DE DISCRIMINACIÓN A PARTIR DE LAS CATEGORIAS DE GÉNERO Y ALTERIDAD.. 64

4.2.1. Género..... 64

4.2.2 Diversidad Sexual 66

4.2.3 Alteridad..... 69

CONCLUSIONES 76

BIBLIOGRAFÍA 79

ANEXOS 81

INTRODUCCIÓN

Este ejercicio investigativo parte del interés personal por la diversidad sexual en el ámbito educativo, en primera medida por ser una realidad que atraviesa mi existencia y a partir de la cual me cuestiono constantemente como futura maestra, reconociendo el potencial escenario que es la escuela para enfrentar los imaginarios reforzados por la concepción heterosexista, que se ha naturalizado a lo largo de los años, y ha producido acciones de intolerancia hacia la población LGBT.

Al finalizar el año 2016 Colombia Diversa y la *Fundación Sentido* organizaciones no gubernamentales que trabajan en la promoción y defensa de los derechos de esta población en Colombia, desarrollaron mancomunadamente con Fundación Todo Mejora Chile y GLSEN organización no gubernamental de Estados Unidos, el primer informe de experiencias de estudiantes con orientaciones sexuales diversas en la escuela en nuestro país, que tiene por nombre: Encuesta de Clima Escolar LGBT “*mi voz cuenta*”. Su objetivo era visibilizar el acoso y hostigamiento que vivieron los y las niñas y adolescentes durante el 2015, dado que alrededor del tema hay muy pocas producciones investigativas que evidencien los ambientes hostiles a los cuales se ven enfrentados.

Dentro de los hallazgos se constata que las prácticas discriminatorias por orientación sexual e identidad de género son recurrentes en la escuela, motivo por el cual los estudiantes diversos sexualmente no sienten que sus colegios sean lugares seguros, lo que desemboca en deserción escolar, bajo rendimiento académico y poco sentido de pertenencia hacia sus instituciones educativas. Además, se evidencia que la mayoría de los estudiantes no denuncian el acoso escolar porque no sienten confiabilidad en las rutas de atención en sus colegios y teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos sus familias desconocen su orientación sexual o no la aceptan, cabe preguntarse entonces ¿a quién, a dónde o a qué recurren estos jóvenes?, pues:

Si esta situación se suma a que más de la mitad de los/las estudiantes LGBT encuestados no le cuentan esta situación a sus familiares o acudientes, se concluye entonces que un alto porcentaje de estudiantes se puede encontrar en situaciones donde ni el personal, ni sus pares, ni la familia, les apoya. (Wills & Rivera, 2016).

Entonces la pregunta por la diversidad sexual ya no sólo es de carácter personal, sino que además se constituye en un reto urgente para asumir desde el escenario educativo, para que a todos y todas las estudiantes se les garanticen espacios seguros y climas escolares favorables para el desarrollo de su subjetividad y la construcción de su sexualidad. Por lo tanto, es un reto al que está llamado el Licenciado en Psicología y Pedagogía, teniendo en cuenta que su proyección profesional se encuentra en el marco del compromiso social, la transformación cultural y el desarrollo investigativo sólido para el análisis de la realidad social, además evidenciando que la diversidad sexual es una realidad latente en la escuela que necesita ser abordada en la construcción de rutas de atención y desarrollo de proyectos que permitan visibilizar el tema, no solo desde el campo de la orientación sino como trabajo pedagógico transversal para la convivencia.

Teniendo clara la pertinencia del tema, la siguiente pregunta fue por propuestas educativas sobre diversidad sexual, con el interés de conocer de qué manera era planteada y conceptualizada esta en dichas propuestas. Si bien hubiese podido ser una opción la construcción de una propuesta pedagógica, el interés se focalizó en analizar dos de las propuestas halladas enfocadas concretamente en la escuela, para así evidenciar el material y la articulación de las mismas ha dicho escenario. Una de estas fue la polémica cartilla que desde el Ministerio de Educación Nacional con Gina Parody se emitió como respuesta al llamado que hizo la Corte Constitucional con la sentencia T-478 de 2015 sobre el caso del suicidio del joven Sergio Urrego y que desató multitudinarias manifestaciones de rechazo, aludiendo a la preocupación de los padres de familia por la educación de sus hijos; al respecto la senadora Claudia López citada en un artículo del portal web *la silla vacía* dijo:

Nunca había visto tantos mensajes explícitos de discriminación ni de linchamiento a un gay. Fue muy doloroso. Pero nos hizo evidente la fragilidad cultural y política de los derechos que hemos ganado en la Constitución y las Cortes. Las cartillas fueron solo una excusa y un detonante para asustar a los padres de familia (Vélez, Pérez, & Morelo, 2016).

Además del malestar generado se hizo pertinente tomarla como objeto de estudio reconociendo que esta propuesta se emite desde el Ministerio de Educación Nacional en 2016

buscando la articulación de la Ley 1620 *Convivencia Escolar* en los establecimientos educativos escolares de toda Colombia a partir de la revisión de manuales de convivencia y la construcción de rutas de atención frente a la diversidad sexual.

La segunda propuesta educativa que se escogió para el análisis fue *Diversidad Sexual en la Escuela*, realizada a partir de un ejercicio investigativo¹ de cinco años en 4 colegios de Bogotá, por parte de Colombia Diversa con apoyo de la Alcaldía de Bogotá (2004 – 2008), bajo el lema de *Bogotá sin indiferencia* y amparado en el *Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008*. El material fue publicado en 2007 y se encuentra en la página de la Organización no gubernamental; sin embargo el interés por analizarla surge por contrastar las miradas que desde el colectivo LGBT se podrían encontrar en relación con la propuesta que el Ministerio de Educación Nacional propuso, además de poder conocer el material para en un futuro construir una propuesta pedagógica que se recoja y apoye en los insumos que, con arduo trabajo han consolidado los colectivos y de esta forma reconocer las investigaciones que se han hecho. Por lo tanto, un aporte que busca este proyecto de grado es visibilizar estas propuestas para que puedan ser articuladas a la escuela y a cualquier escenario educativo que quiera trabajar en la construcción de una cultura que desde la alteridad contribuya a resignificar el género y la diversidad sexual.

En un segundo momento, se planteó el interés por conocer el marco legal en la defensa y promoción de los derechos de la comunidad LGBT en el ámbito educativo, este interrogante planteó a la Política Pública (Decreto 608 de 2007, Decreto 062 de 2014) como eje fundamental para el análisis de las propuestas educativas, sin embargo para dicho fin resultó ser insuficiente, pues si bien se refiere a dicha población puntualmente, lo educativo es un ítem más que se contempla dentro de esta política sin tener mayor desarrollo. Por este motivo se determina realizar un recorrido desde la constitución de 1991 al periodo actual para establecer los hechos más representativos en educación con relación a la diversidad sexual, incluyendo la consolidación de la Política Pública como momento fundamental en el recorrido histórico.

¹Ver informe: *Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales*. (Toro, 2006)

A partir de la lectura de las propuestas educativas se encuentra que *Diversidad sexual en la escuela* tiene un despliegue amplio en términos de conceptualización evidenciando los hallazgos encontrados en la investigación *Diversidad y Escuela (2006)* los cuales dan cuenta de prácticas homofóbicas al interior de las instituciones, resaltando en el desarrollo de la propuesta el papel fundamental de la educación y la escuela para transformar las prácticas discriminatorias a razón de orientaciones sexuales no heterosexuales; se plantea entonces al finalizar los capítulos algunas “ dinámicas de trabajo, con la que se pretende que docentes, estudiantes y otros miembros de las comunidades educativas cuenten con propuestas pedagógicas específicas para el trabajo individual y en grupos con un sentido reflexivo y transformador” (García, 2007, Pág.10); dichas dinámicas no responden a propuestas pedagógicas sino a actividades que se encuentran ligadas al desarrollo conceptual e investigativo de cada capítulo.

Por otra parte *Ambientes escolares libres de discriminación* establece una ruta secuencial a partir de preguntas orientadoras para la actualización de los manuales de convivencia y la creación de una Ruta de Atención Integral (MEN, 2016, Pág.49), además para situar la problemática de discriminación, conceptualiza alrededor de violencia de género y violencia por prejuicio. Por lo tanto a través de la lectura de las propuestas se establecen las categorías de género con subcategoría diversidad sexual y alteridad para su análisis y así dar cuenta de lo que plantea cada una en dichos términos, el interés investigativo se sitúa no en términos de las actividades que se plantean sino en la forma cómo conceptualizan la diversidad sexual, género y alteridad.

La construcción conceptual de las categorías mencionadas se realiza en gran parte a partir de análisis antropológicos, que en su interés por el reconocimiento del otro en la diversidad sexual se apoyan en planteamientos del psicoanálisis para dar cuenta de los procesos identificatorios de los sujetos para reconocer la igualdad en la diferencia y a su vez la sexualidad como ámbito importante para la construcción de los sujetos. Es por esto que se determina realizar una interpretación de las propuestas educativas en relación con el marco conceptual desarrollado.

Por lo tanto en términos metodológicos se elige el enfoque cualitativo de investigación, pues la serie de herramientas que ofrece son pertinentes para el análisis de documentos: análisis de contenido, análisis de datos, estudios de caso, historias de vida, etc. Como herramienta se tomó análisis de contenido (AC) ya que permite realizar un contraste conceptual e interpretativo entre la documentación analizada, en este caso las propuestas educativas en relación con el marco conceptual, trascendiendo de lo meramente descriptivo. Para dicho análisis se establece a partir de la lectura de las propuestas educativas por su capacidad analítica para la interpretación de los documentos las categorías de género y alteridad; género como categoría y diversidad sexual como subcategoría son abordadas principalmente a partir del desarrollo conceptual de la antropóloga Marta Lamas, quien realiza una lectura de género desde aportes del psicoanálisis en relación con el ámbito psíquico, fundamental para trascender de la mirada biologicista y netamente sociocultural de este; por otra parte para el desarrollo de alteridad se hace referencia al antropólogo José Arturo Cosme quien en su interés por la reconstrucción del proceso de identificación desde el estadio del espejo de Lacan busca evidenciar la igualdad en términos de sexualidad tanto en lo heterosexual como en lo homosexual en un ejercicio de reconocimiento del otro. Es necesario puntualizar que este ejercicio investigativo atravesó mis reflexiones en el desarrollo del mismo y fue construyendo aprendizajes desde un campo teórico que ahora me seduce a estudiarlo detenidamente.

A partir de este proceso se establece la siguiente pregunta problema:

¿Cómo se entiende la diversidad sexual en las propuestas educativas *Diversidad sexual en la escuela y Ambientes escolares libres de discriminación* en el marco de género y alteridad?

Objetivo general

- Reconocer la diversidad sexual en el escenario educativo a partir del análisis de las propuestas educativas “Diversidad sexual en la escuela”, y “Ambientes escolares libres de discriminación” en relación con la construcción conceptual de género y alteridad.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre el marco legal de educación teniendo como referente la diversidad sexual.
- Establecer una relación de análisis conceptual entre las categorías de género y alteridad.
- Interpretar las propuestas educativas “Diversidad sexual en la escuela”, y “Ambientes escolares libres de discriminación” en el marco de género y alteridad.

1. MARCO METODOLÓGICO

1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Una característica del trabajo propuesto es el análisis interpretativo con relación a la diversidad sexual dentro de las propuestas educativas tenidas en cuenta. Ahora bien, Max Weber es denominado el pionero del enfoque cualitativo (Ramos, 2015), pues dio lugar al análisis de datos de corte subjetivo y comprensión del contexto donde sucede un hecho, para enriquecer el proceso de construcción de conocimientos de las ciencias sociales. Para entender esta situación debemos tener en cuenta que el paradigma que rigió la producción de conocimientos fue el positivista, inscrito en la perspectiva analítica del padre de la sociología Emile Durkheim el cual buscaba la cosificación del hecho social para poder aplicar un método científico “riguroso”, esta rigurosidad estaba enmarcada en el enfoque cuantitativo de la investigación.

Siguiendo el desarrollo epistemológico que construye Carlos Sandoval en su texto *Investigación Cualitativa* (1996), evidencia la necesidad de tomar una metodología de carácter dialógico que logré realizar una andamiaje teórico referente al sentido subjetivo:

Se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas. (Sandoval, 1996, pág. 34)

En relación a lo anterior, ya no tenemos al enfoque cualitativo en un ámbito desprovisto de valor conceptual, pues vemos que la complejidad de relaciones dentro de la cotidianidad aporta tópicos valiosos para el análisis: “la distinción entre el mundo objetivo y el mundo de las apariencias subjetivas ya no es la diferenciación entre dos clases de seres, sino, más bien, entre dos significaciones que tienen una misma referencia empírica.” (Sandoval, 1996, pág. 34)

El enfoque cualitativo de investigación nos ofrece unas condiciones para la rigurosidad de la construcción de conocimiento:

- La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción en la vida humana.
- La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio – cultural.
- La intersubjetividad y el consenso. (Sandoval, 1996, pág. 35)

Dentro de estas características para la producción de conocimiento, se logra reconocer una estructura de análisis, que para Sandoval son los que van a dar sentido a los seis momentos de conceptualización de la investigación cualitativa. Estos seis momentos son:

1. La formulación de la investigación y preparación mediante un modelo flexible (Sandoval, 1996) o emergente (Ruiz, 2006) para el contacto con la realidad sociocultural.
2. El inicio del desarrollo de la investigación mediante estrategias de contacto, la vivencia o el acercamiento hermenéutico.
3. El desarrollo medio de la investigación mediante la objetivación.
4. La estructuración preliminar de los momentos de cierre, por medio de un ejercicio de comprensión, con la necesidad temporal de evitar los juicios del investigador.
5. La continuidad del proceso de cierre bajo una tematización interpretativa, dentro de la cual la construcción de nuevos horizontes de sentido se logra por el consenso entre el investigador y los actores.
6. Conclusión del proceso de cierre a través de una tematización generalizadora, que se construye a partir de la relación de la teoría sustantiva construida en los momentos anteriores frente a la teoría formal sobre el ámbito de pertenencia de la investigación realizada. (Sandoval, 1996)

Esta serie de pasos fueron parte de la ruta de análisis que se hizo, pero en el proceso de la investigación se tuvo que retomar los momentos que eran acordes con los objetivos propuestos y desechar los demás, ya que no eran operativos para el proceso de analítico de la investigación.

1.2. RUTA METODOLÓGICA

1.2.1. Un camino a la búsqueda del enfoque investigativo

Para abordar la metodología de análisis primero se hizo un rastreo epistemológico frente al tema de investigación. Este rastreo epistemológico se basó en una búsqueda conceptual sobre diversidad sexual, su situación en referencia al trato que le da la sociedad, y su lugar en el ámbito educativo. Luego se recogieron los propósitos y objetivos propuestos por la configuración de la investigación, y bajo esta mirada tomar el enfoque que más se aplicará al desarrollo del trabajo, “Para comprender la caracterización metodológica de una opción investigativa, resulta necesario y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico.” (Sandoval, 1996, pág. 27). En relación con lo anterior, Sandoval aclara: “Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos.” (Sandoval, 1996, pág. 27).

Dentro del desarrollo investigativo para hacer claridad al paradigma investigativo encontramos tres preguntas claves en lo propuesto por Egon Guba (1994):

- La pregunta ontológica. ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, más aún, qué es aquello que podemos conocer de ella?
- La pregunta epistemológica. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido?
- La pregunta metodológica. ¿Cómo el investigador (el futuro conocedor) puede descubrir aquello que él o ella creen puede ser conocido?

Reconociendo los dos enfoques de la investigación social: cuantitativo y cualitativo, y al hacer una correlación con el aspecto epistemológico, se eligió el enfoque cualitativo de análisis, pues es el que configura una ruta metodológica acorde a la relación investigador – conocimiento. Para tener clara la elección del paradigma debemos tener en cuenta:

Un paradigma puede considerarse como un conjunto de *creencias básicas* (o metafísica) que trata de los principios primeros o últimos. Representa una *visión del mundo* que define, para aquel que lo sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la gama de posibles relaciones con este mundo y sus partes. (Guba & Lincoln, 1994)

Como podemos observar, la elección del paradigma regirá el hilo conductor del resultado investigativo. Para ello la claridad que nos ofrece Sandoval (1996) en el proceso de solución de los cuestionamientos frente a la elección del paradigma, son las siguientes desde el enfoque cualitativo:

La pregunta ontológica	Existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica. (pág. 28)
La pregunta epistemológica	El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. (pág. 29)
La pregunta metodológica	La indagación es guiada por lo que algunos llaman un <i>diseño emergente</i> , en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es

	decir, sobre la plena marcha, de ésta. (pág. 30)
--	--

Con ayuda de estas claridades para la elección del paradigma, se decidió hacer uso del paradigma constructivista. Éste paradigma centra la discusión en formación de nuevas configuraciones, veamos: “El propósito de la investigación es la comprensión y reconstrucción de las construcciones que se sostuvieron inicialmente por la opinión popular (incluyendo al investigador), alentadas por un consenso, pero siempre abiertas a nuevas interpretaciones, dependiendo de los adelantos de la información y de su nivel de sofisticación.” (Guba & Lincoln, 1994). En este caso son Propuestas Educativas en relación a la diversidad sexual. Para el análisis de propuestas o documentación, el enfoque cualitativo nos ofrece varias herramientas metodológicas para enfilar nuestro accionar investigativo en la búsqueda de los objetivos propuestos.

1.2.2. La investigación cualitativa, acercamientos teóricos

Como hemos visto en apartados anteriores, la investigación cualitativa es la elección por las facilidades metodológicas que ofrece. Pero se debe hacer una claridad conceptual sobre el enfoque cualitativo. Para Krauze:

La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico. (1995, pág. 21)

Como su mismo nombre lo enuncia, la investigación cualitativa hace referencia al análisis de las cualidades de nuestro objeto de estudio, o sea la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características. También este enfoque metodológico en su mayoría desecha análisis de cantidades, frecuencias de aparición o cualquier dato que se reduzca a lo numérico, realizando la descripción de cualidades por *medio de conceptos o relaciones entre conceptos*. (Krauze, 1995)

Este tipo de metodología tiene dos perspectivas: interpretativa y explicativa. Estas dos perspectivas tienen unas aproximaciones analíticas, “Ellas son, desde la perspectiva

interpretativa: la etnografía, la etnometodología y la hermenéutica; y desde una perspectiva explicativa: la investigación acción y la teoría fundada.” (Sandoval, 1996, pág. 57). Para nuestro caso la alternativa de investigación hermenéutica en la perspectiva interpretativa, es la que se acomoda a nuestro objeto de estudio. Cabe resaltar que:

La óptica hermenéutica, ha construido su propia ruta, tanto en lo que atañe a la delimitación de su objeto como al desarrollo de su propuesta metodológica (...) hacia, sus dos significados actuales: Como Fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans-Georg Gadamer y a la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas, que representa el enfoque desarrollado por Paul Ricoeur, (Sandoval, 1996, pág. 67)

Gadamer (s.f.) (citado por Sandoval, 1996, pág. 67) resalta la importancia del análisis lingüístico para la rigurosidad académica del desarrollo de la investigación, “el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado.” (Sandoval, 1996, pág. 67). Para éste efecto Ricoeur reliva “la teoría de las reglas que gobiernan una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (citado por Sandoval, 1996). Como tal la hermenéutica posee como principio la posibilidad de poder analizar cualquier texto dentro de sus dos formas: “La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.” (Sandoval, 1996, pág. 68).

La perspectiva cualitativa propone una serie de herramientas metodológicas especializadas para el desarrollo operativo de la investigación, dentro de las cuales tenemos: el análisis de contenido, el análisis de textos, los estudios cualitativos de caso y las historias de vida. La estrategia metodológica que se recogió para el proceso de investigación fue el Análisis de Contenido, pues “dado que esta estrategia aporta más a propósitos hermenéuticos (interpretativos) que a propósitos propiamente descriptivos” (Ruiz, 2006, pág.47)

1.2.2.1. Análisis de contenido (AC)

La elección de la ruta metodológica tuvo un momento de construcción teórica inicial, para reconocer la herramienta elegida, en este caso análisis de contenido: “En el caso específico del AC, se cuenta con una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados.” (Ruiz, 2006, pág. 45) de esta manera podemos resaltar el carácter comprensivo de este método, que logra comprender la complejidad de la realidad social. Noguero en su artículo *Análisis de contenido como método de investigación* (2002) ve la importancia del AC en la investigación en la escuela, pero hace una salvedad, no se puede aplicar al conjunto en general de la escuela, si no a procesos o problemáticas delimitadas e identificadas en el ámbito escolar:

El análisis de contenido no puede ser indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo. En otras palabras, el análisis de contenido puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de parcelas específicas de estudio. (Noguero, 2002, pág.168)

Sumado a esto el AC tiene una importancia tácita en el proceso de investigación sobre documentos: “El análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos. (...) se puede describir como una técnica que se caracteriza por dar sentido a la información, analizándola e interpretándola.” (Espín, 2002, pág. 96).

El AC establece para el análisis de la información tres niveles de relación con el lenguaje: nivel de superficie, nivel de analítico, nivel interpretativo. Este esquema dista de las demás metodologías de análisis documental o de discurso, pues estas pasan del nivel superficial o configurativo al nivel interpretativo. El nivel analítico enriquece el proceso metodológico en el nivel conceptual. Ruiz al respecto dice:

Se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando

construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. (Ruiz, 2006, pág. 46)

Seguido a esto se dio paso al proceso organizativo de la información, para Ruiz (2006) este proceso tiene dos momentos: a) Identificación y clasificación de la información recopilada y producida, b) Periodización. Seguido a esto se hace el proceso de construcción categorial:

Otra consideración de suma importancia tiene que ver con que los testimonios que revisemos (extraídos de algunos escritos) y los textos que construyamos (a partir de la transcripción de observaciones, entrevistas individuales y grupales) irán adquiriendo su verdadero sentido en la medida en que los organicemos, los clasifiquemos, nos familiaricemos con ellos, los ordenemos según categorías, pero, sobre todo, en la medida en que como investigadores podamos plasmar nuestro propio sello interpretativo, (Ruiz, 2006, pág. 49)

Para lograr un proceso correcto acorde con la investigación cualitativa debemos reconocer que todos los ámbitos sociales en los que estamos inmersos y de los que hacemos parte tienen una serie de características especiales. Una configuración especial dentro del AC es la construcción de contextos: cultural y relacional (Ruiz, 2006, pág.50). Estos son distintos, pero complementarios en el proceso analítico, pues ofrecen al investigador una mirada holística del contexto de la compleja realidad social.

El AC se desarrolla bajo dos elementos estructurales: *referencias* y *rasgos*. Para comprender qué son estos elementos Ruiz presenta la siguiente tabla:

Elementos estructurales en la aplicación de análisis de contenido	
Elemento	¿En qué consiste?
Referencias	Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación.
Rasgos	Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias.

Tomado de (Texto, Testimonio y Metatexto, Análisis de contenido en la investigación en Educación, 2006, pág. 51)

Bajo estos elementos estructurales podremos realizar la organización y el análisis de la información bajo la ayuda de dos estrategias complementarias: *estrategias de delimitación* y *estrategias de determinación*. (Ruiz, 2006). Las estrategias de delimitación enfatizan en la manera en que se amplían o restringen la cantidad de elementos que se encuentran en el texto analizado. Las estrategias de determinación apuntan al modo de construcción de sentido, con base en la comparación con los demás textos o testimonios analizados.

1.2.3. Descripción secuencial del ejercicio investigativo

La documentación seleccionada para el desarrollo de este trabajo son las propuestas educativas enfocadas a diversidad sexual en el contexto escolar: *Ambientes Escolares Libres de Discriminación* (2016) y *Diversidad Sexual en la Escuela* (2007), al ser documentos, en la búsqueda del método de análisis se obtuvo dos propuestas de corte metodológico: Análisis de Documentos o Análisis de Contenido (AC). Para el óptimo análisis y consecución de los objetivos propuestos, se decide hacer uso del análisis de contenido pues a diferencia del análisis de documentos, éste ofrece un enfoque cualitativo de corte inferencial, el cual enriquecería la finalidad de este ejercicio investigativo, mientras que el desarrollo del análisis documental tiene un enfoque descriptivo y operativo, al respecto Fernando Noguero dice:

Actualmente se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cualificarse. (Noguero, 2002, pág. 173)

En cuanto a la cantidad de fuentes y propuestas, se tomó dos con enfoque en diversidad sexual, que se articulan a la escuela. Estas propuestas fueron tomadas en cuenta ya que una tiene alcance nacional y producción gubernamental y la otra es realizada desde la ONG Colombia Diversa que recoge a la población LGBT. Entonces el AC nos ubica correctamente en el inicio de nuestro ejercicio investigativo, pues tiene características de corte inferencial e interpretativo; Alexander Ruiz, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, define: “el Análisis de Contenido es una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente” (2006, pág. 45). Ahora bien, partiendo del

primer objetivo específico de esta investigación *Indagar sobre el marco legal de educación teniendo como referente la diversidad sexual* se encuentra que la diversidad sexual en el marco legal educativo, no se halla explícita dentro de esta, por ello el referente interpretativo propio del AC fue fundamental para desarrollar dicho objetivo, para su alcance se analizaron las propuestas: *Diversidad Sexual en la Escuela* (2007), la cual brindó un recorrido por una serie de sentencias² de la Corte Suprema de Justicia en torno a la defensa de derechos de población LGBT con relación a lo educativo, y *Ambientes Escolares Libres de Discriminación* (2016) que encaminó la revisión de la Ley 1620 *Convivencia Escolar*.

Para la organización y análisis de esta información se realizaron tres matrices de análisis (sentencias, Ley 1620, Ley de infancia y adolescencia) con un enfoque inferencial – interpretativo; para esto el AC “nos permitirá develar el sentido que han tenido y que tienen para nosotros mismos, y para la comunidad “investigada”, las concepciones y vivencias en torno al tema investigado” (Ruiz, 2006, pág. 49). Como tal el enfoque inferencial de las matrices respecto a las leyes (*Ley 1620 y Ley de Infancia y Adolescencia*) arrojaron que la diversidad sexual era un aspecto implícito dentro de la Ley, a partir del ejercicio inferencial que se hizo se resaltaron los artículos que tocan o dan tratamiento a situaciones entorno a la diversidad sexual. La matriz de sentencias dio luces al constante problema de vulneración de derechos sufridos por manifestaciones de diversidad sexual dentro de los planteles educativos. Además para conocer el contexto social y cultural se hizo una revisión de noticias sobre situaciones de vulneración, discriminación y clima escolar frente a la diversidad sexual, y a su vez se contrastaron a través de estas las miradas y críticas que se dieron en la época frente a implementación de los programas de educación sexual en el país.

El segundo objetivo: *Establecer una relación de análisis conceptual entre las categorías de género y alteridad* se desarrolló a partir de la construcción e interpretación del marco conceptual desarrollado en la construcción categorial. Teniendo los referentes claros se dispuso a hacer un diálogo conceptual entre los aspectos categoriales en discusión a la luz de los referentes teóricos y analíticos propuestos por varios autores que desde de la antropología ahondan en diversidad

² Las sentencias analizadas fueron: SU- 641 1998, SU- 642 1998, C- 481 1998, T- 101 1998, T- 268 2000, T – 435 2002, T- 491 2003, T- 562 2013, T- 565 2013, T – 804 2014, T – 141 2015, T – 363 2016. (Ver anexo 1)

sexual reconociendo aportes del psicoanálisis. Al respecto de esta fase de la investigación y uso del método, se debe recordar que el nivel interpretativo es el más complejo y de rigurosidad académica: “la interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido.” (Ruiz, 2006, pág. 57).

De esta manera se argumenta la necesidad y urgencia de visibilizar la diversidad sexual en la sociedad como una construcción que atraviesa el campo de lo real y lo simbólico del sujeto y dejar atrás los discursos biologicistas y hegemónicos referentes a la construcción de género y diversidad sexual. Se encuentra en la interpretación y análisis de las categorías género y alteridad la importancia del ámbito educativo para el reconocimiento la diversidad sexual teniendo en cuenta la dimensión psíquica, comprendiendo que esta dimensión del inconsciente también nos constituye como sujetos y resulta fundamental para cuestionar la heteronormatividad y la homofobia.

Para el desarrollo del tercer objetivo: *Interpretar las propuestas educativas “Diversidad sexual en la escuela”, y “Ambientes escolares libres de discriminación” en el marco de género y alteridad.* En la lectura de las propuestas se encontró que éstas coinciden en un objetivo central: reconocer la diversidad sexual, lograr hacer visible esta condición en la sociedad sin tener miradas excluyentes o posiciones reaccionarias, correspondiendo a la categoría de alteridad. Krotz (2004) recuerda que la alteridad es la forma de aprehensión y comprensión del otro, de lo extraño, pero no visto éste extraño como un primitivo o un irracional, sino como un constructor de cultura diferente a lo que soy. Por otra parte en la interpretación de las propuestas se determina establecer a género como subcategoría de diversidad sexual dado que los documentos tienen un mayor despliegue en torno a esta.

Para el desarrollo operativo se realizaron dos matrices de análisis la primera se construye a partir de la relectura de las propuestas a la luz de las categorías desarrolladas en el marco conceptual. Dependiendo de la pertinencia se ubican las citas textuales en las categorías analizadas permitiendo de esta manera hacer una lectura de las propuestas educativas a través de la

organización categorial. Para tener claridad en la estructura de la matriz y poder ubicar fácilmente cada Propuesta analizada usamos la letra A para distinguir la propuesta de *Diversidad Sexual en la Escuela* (2007) y la letra B para *Ambientes Escolares Libres de Discriminación* (2016), al ubicarlas en una misma página la matriz permitía contrastar mejor el contenido de cada una, y se dispuso una casilla para comentarios, ideas o interpretaciones a modo de palabra clave para hacer seguimiento de la información.

En un segundo momento para el alcance de este objetivo se realizó una segunda matriz interpretativa de referencias y rasgos apoyada en los planteamientos de Alexander Ruiz ya que estos son elementos estructurales para el AC (2007, Pág.50); para el desarrollo de esta se tomaron las citas más contundentes de cada propuesta educativa que daban cuenta de sus postulados frente a las categorías interpretadas y a partir de esta matriz se realizó la construcción analítica e interpretativa de las propuestas educativas en relación con el marco conceptual. Es importante resaltar la importancia de las matrices como técnicas metodológicas, ya que estas permitieron usar dos enfoques del AC:

Análisis externo: Este enfoque procura colocar el documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias entre las que surgió y que permiten explicarlo (Para este efecto se hizo el rastreo documental en el marco legal). (...) análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales. La crítica interna se centra en una interpretación personal y subjetiva, en la intención e intuición del investigador. (Noguero, 2002, pág. 172)

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. GÉNERO

Las dualidades están presentes desde siempre en la historia del ser humano, muchas veces entendidas éstas como opuestas o complementarias, más nunca, como lo mismo o cercanas. La primera a la que nos enfrentamos y de la cual partimos para la construcción de nuestros procesos identificadorios y forma de entender el mundo, es la dualidad del género Mujer – Hombre: “Las distintas anatomías de los cuerpos femenino y masculino ya no bastan como referencias para

registrar las diferencias entre los hombres y las mujeres, ni para explicar sus procesos identificatorios.” (Lamas, 1995, pág. 61). Esta dualidad está profundamente marcada desde el preciso instante del nacimiento, los tratos, los cuidados, la ropa y el lenguaje mismo, son distintos en ambos casos. Género se convierte de esta manera en un tema muy importante para el análisis de la diversidad sexual, comprendiendo que dicha visión binaria no sólo ha marcado durante décadas los roles de género, si no, que además ha instaurado como única y legítima la relación heterosexual reforzada a través de la cultura dejando entrever la tensión latente que existe con lo diverso sexualmente.

Marta Lamas, antropóloga mexicana ha problematizado desde una mirada psicoanalítica, el género, referente bastante enriquecedor para este análisis puesto que si bien, el ámbito social contribuye demasiado en la consolidación del mismo, su aporte está en el reconocimiento del ámbito psíquico, reconociendo este como el inconsciente fuertemente marcado por el carácter simbólico de la cultura y a su vez atravesado por las pulsiones y el deseo del sujeto. Lamas expone que psíquicamente no hay distinción alguna entre los seres humanos, basándose en planteamientos del psicoanálisis, esto quiere decir que todos y todas sentimos una pérdida o ausencia que movidos por la libido pretendemos subsanar independientemente del género: “todos nos estructuramos a partir de la falta, y esa fuerza innata que es la libido se orientará con preferencia hacia un cuerpo femenino o masculino a partir de un complejo proceso inconsciente.” (Lamas, 2002, pág. 70). De ahí que el limitante del deseo se encuentre en la cultura misma, siendo el ámbito social el ente regulador del límite, lo válido y lo que es permitido.

Se pretende enfatizar desde este planteamiento, que se nace con un sexo, irrefutable si lo observamos de una manera genital, pero la construcción del género está atravesada por procesos mucho más complejos que responden a su vez a una estructura psíquica. Para el psicoanálisis la estructura psíquica se constituye fuera de la racionalidad, fuera de la conciencia del sujeto y es atravesada por el carácter simbólico de la cultura, es decir, que a partir de esta estructura se interpreta lo que en ella existe. Por ello sería erróneo asumir que el sexo determina el género, al contrario desarrollar esta categoría desde el marco psicoanalítico permite problematizar y poner en crisis esa mirada binaria que ha pretendido establecer que existe una sexualidad normal y otra

anormal, precisamente porque reconoce el carácter conflictivo que tienen lo psíquico y lo social en el sujeto, “En ese sentido el género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas.” (Lamas, 1996, pág. 1). Cabe mencionar entonces que desde la estructuración psíquica se aporta una nueva lectura del género que no se reduce a una mirada biologicista ni tampoco a una mirada netamente cultural.

Al respecto Lamas plantea que, la fuerza simbólica del género, sustentada en la dualidad Mujer – Hombre como opuesta y complementaria, ha derivado que en la actualidad se evidencie un dogmatismo que se hace tangible, por un lado como sexismo y por el otro como homofobia, esto quiere decir, en primera medida que al atribuirle al hombre cualidades de superioridad frente a la mujer, implícitamente lleva a otorgársele a ella un carácter de inferioridad, promoviendo un machismo que es expresado como sexismo y al considerar que ambos géneros se complementan, es decir, que cada hombre necesita una mujer y viceversa, el homosexualismo no tiene cabida, ni razón de ser, por lo tanto desemboca en homofobia. Además, la homofobia también es reforzada por el sexismo, pues al establecer que ambos géneros son opuestos, no es posible desde esta lógica, que un hombre como género superior se desdibuje y sienta una mayor representación de sí mismo en lo femenino, por lo tanto, la fuerza simbólica del género es excluyente:

Al analizar el vínculo entre cuerpo e identidad, encontramos que la discriminación de tratar a las personas dependiendo de su sexo niega procesos identificatorios básicos del sujeto, ya que desconoce y no comprende cómo se establece culturalmente la identidad de género y cómo se estructura psíquicamente la identidad sexual (Lamas, 1995, pág. 61).

Para el análisis de esta cita es importante dilucidar que Lamas se refiere a identidad de género como el sentimiento de pertenencia hacia el sexo femenino o masculino e identidad sexual a lo equivalente al deseo de una persona, de ahí que puntualice la reducción que es limitar la mirada en relación identidad – cuerpo para comprender los procesos identificatorios básicos del sujeto que están atravesados por su estructura psíquica.

Al hablar de género es importante reconocer el aporte que para su emergencia hace el feminismo, pues en su pregunta por la identidad femenina, que surge a partir de la necesidad de posibilitar

nuevas definiciones o lecturas de la mujer que develen la situación de subordinación a la que se encuentran inscritas y que a su vez permitan conflictuar las concepciones que las ratifican, logra su consolidación como construcción social. Es por ello que se establece una relación frecuente entre género y mujer, dado que esencialmente debe su aparición a la pregunta por la identidad femenina, sin embargo, género como categoría también permite la problematización de la identidad masculina y las interrelaciones que existe con la femenina. El feminismo ha buscado ampliar la discusión sobre género, con un gran aporte en la producción de conocimiento para analizar su situación, proponiendo la ruptura de las desigualdades y un lugar propio que no esté mediado por los imaginarios que a lo largo de los años se fueron convirtiendo en el molde inamovible del ser mujer.

Cabe resaltar que género a su vez atraviesa lo masculino y es necesario reconocer que al hombre también se le instauran estereotipos del deber ser; al respecto Michael Kaufman³ manifiesta la tensión que existe entre los roles de género y la experiencia del género, entendiendo esto como el conflicto entre lo que está establecido y la experiencia del hombre en relación con ello, pues al existir formas hegemónicas de masculinidad, se obliga al hombre a estar dentro de ellas para reafirmarse socialmente como tal: “Desde el momento en que aprendí, inconscientemente, que no sólo había dos sexos, sino también un significado social atribuido a ellos, el sentido de mi propio valor empezó a medirse con la vara del género” (Kaufman, 1995, pág. 131). Kaufman plantea que existe una relación de poder y control cuando se habla del género masculino y que esta misma lleva al hombre a vivenciar desde su experiencia una relación de poder y temor, puesto que muchos hombres desde su rol de género no se encuentran ni se reconocen en lo establecido. El hecho que la dualidad de mujer y hombre atribuya características “propias” a cada uno genera que se nieguen y repriman, en el caso de los hombres, sentimientos o emociones que son asignadas a la mujer, pues esto pondría en entre dicho su masculinidad.

Con esto Kaufman reconoce que el feminismo no debe ser visto como movimiento que niega al hombre, si no por el contrario como una apuesta que le permite a su vez liberarse, pues abre el camino para pensarse otras masculinidades que sobrepasen la idea hegemónica de masculinidad

³ Politólogo con Ph.D. en ciencia política de la Universidad de Toronto, fue catedrático de la Universidad de York de 1979 a 1992, es co-fundador de la White Ribbon Campaign para mitigar la violencia contra la mujer.

y en dicho tránsito solidarizarse de manera consciente con la lucha de las mujeres que también se encuentran delimitadas por la concepción homogénea de la feminidad. Por lo tanto enfatiza que al romper con dichas lógicas se enfrenta la homofobia, pues desde la reflexión del desligue que existe entre sexo y género no hay una forma correcta de ser y por tanto la homosexualidad no se constituye como un blanco que represente para otros un señalamiento, dado que existen otras formas de ser y construir género: “Esto nos obliga a considerar el impacto negativo de la homofobia en todos los hombres, a evitar el lenguaje de la culpa y la culpabilidad y remplazarlo por el de la responsabilidad para el cambio” (Kaufman, 1995, pág. 145), entendiendo con esto que la homofobia está instaurada como respuesta al miedo de perder la identificación del género debido a que se ha establecido casi que natural e incuestionable.

2.2.1. Diversidad Sexual

A partir del aporte que realiza la categoría de género al esclarecer la distinción que existe entre sexo y género, es posible hablar de diversidad sexual como otras formas de construcción de la sexualidad fuera del marco de lo anormal o incorrecto. Tal como se enunció al inicio del desarrollo de esta categoría, el referente que se aborda para ello es el psicoanálisis, puesto que permite incluir en la discusión la importancia del inconsciente y la influencia de lo simbólico en la constitución de los sujetos:

El mayor valor de la teoría psicoanalítica radica en que al destituir de su lugar todo poderoso Yo de la conciencia, introduce una noción de inconsciente que nos permite vernos como sujetos expuestos a múltiples determinaciones que escapan al conocimiento y control de nuestra razón cotidiana (Velásquez, 1995, pág. 83).

Por lo tanto, en la estructura psíquica se establece un papel fundamental al inconsciente pues a partir de éste se legitima la influencia de lo simbólico y las significaciones dentro de las cuales existe y se relaciona el sujeto con el mundo.

Hay parámetros establecidos a los que nos encontramos sujetos y con los cuales nos relacionamos de manera simbólica, muchas veces sin ser conscientes de ello pero que

indudablemente van haciendo mella en la construcción psíquica. Una de esas primeras relaciones está enmarcada en la diferencia sexual, nos vamos ciñendo a ella incluso cuando nos anteceden las palabras para dar cuenta de ello, es decir, en la primera infancia: “entre los dos y los tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino o masculino, aunque no tengan una elaboración cognoscitiva sobre la diferencia” (Lamas, 2002, pág. 56); es entonces la normatividad basada en los principios culturales, la que va constituyendo y a su vez limitando desde lo simbólico las formas de concebir esta diferencia.

Lamas en su ensayo sobre cuerpo e identidad (1995), sitúa al psicoanálisis como herramienta de análisis para descifrar la tensión entre lo psíquico y lo cultural en la construcción de la subjetividad y la sexualidad; señalando el aporte que realizó Lacan a partir del pensamiento de Freud, en la dimensión simbólica a partir del lenguaje “Lacan comprende lo simbólico en términos Lévi-strausseanos, como la institución codificada y reglamentada de la cultura que, mediante prescripciones fundamentales, como el tabú del incesto, permite la existencia humana” (Lamas, 1995). Con ello Lacan establece una relación entre el inconsciente, el lenguaje y la cultura, entendiendo la estructura psíquica como la elaboración desde lo inconsciente, la cultura como el Otro en mayúscula que brinda un referente que funciona como límite y a su vez como regulador de existencia colectiva; y el lenguaje como mediador de lo simbólico entre la psiquis y el Otro.

Velásquez enfatiza que tanto para Freud como para Lacan, no existe relación en la que el sujeto no busque satisfacción, que no se encuentre inscrita en la necesidad, “El sujeto sólo puede acceder a la realidad a través de una relación de deseo, apuntalada en la satisfacción de una necesidad” (Velásquez, 1995, pág. 85); teniendo en cuenta esto, es válido afirmar que hay una relación de necesidad del sujeto con el entorno, el ser humano necesita de otro desde su nacimiento para poder sobrevivir; lo que deja de manifiesto su falta, su carencia y es precisamente ello lo que le permite relacionarse con el mundo. Sin embargo, Velásquez (1995) precisa que la noción de necesidad e instinto no es suficiente para dar cuenta del accionar humano, resaltando entonces el deseo. En el tema puntual de la sexualidad cabe mencionar que la búsqueda de satisfacción del deseo es indiferente en términos de género, precisamente el psicoanálisis al no hacer distinción argumenta que no hay nada más incierto que la masculinidad

y feminidad, pese a que dentro de la estructura social parecen estar completamente claras y diferenciadas, dicho en otras palabras, institucionalizadas.

El complejo de Edipo cobra vital importancia para comprender que de acuerdo a su resolución el sujeto se estructurará psíquicamente como homosexual o heterosexual, esto permite entender que la experiencia en tanto orientación sexual es subjetiva y la pulsión o deseo hacia un otro es indistinto según su sexo:

Ambas elecciones están limitadas a un espectro de posibilidades donde la naturaleza indiferenciada de la libido tiene que elegir. Vista desde la perspectiva del psicoanálisis, o sea desde la elección del objeto, la elección heterosexual no se distingue de la homosexual (Lamas, 1995, pág. 71)

¿Qué quiere decir que esta elección no se distingue? Velásquez (1995) al respecto explica como Freud plantea la relación madre, padre y niño, como aquella dentro de la cual el niño se va construyendo psíquicamente a través de pulsiones representadas en un primer momento hacia su madre objeto de su deseo y a su vez un momento de ruptura provocado por el padre quien es la figura de imposibilidad para satisfacerlo, la prohibición del incesto. El complejo de Edipo es entonces una representación inconsciente del deseo amoroso o sexual del niño, Freud, continuando con la claridad que hace Velásquez, expone dos tipos de manifestaciones de este complejo: el positivo donde el niño siente odio o rechazo hacia el progenitor de su mismo sexo y atracción sexual al progenitor del sexo opuesto; y el complejo de Edipo negativo corresponde a una atracción sexual hacia el progenitor del mismo sexo y odio o rechazo hacia el progenitor del sexo opuesto, es la resolución de dicho complejo el que posicionará el deseo del sujeto hacia lo heterosexual o lo homosexual.

Lacan retoma el complejo de Edipo, pero su triada parte de ley, deseo y objeto, buscando de esta manera trascender a un plano estructural: “desde las primeras experiencias el recién nacido entra en una dinámica de conflicto entre el deseo y la ley: cada logro de satisfacción, por un lado alimenta el circuito del placer pero, por otro, impone condiciones al deseo” (Velásquez, 1995, pág. 87). Con ley se hace referencia a las prescripciones establecidas dentro de lo cultural (Otro) que interfieren en la relación del sujeto con sus objetos de deseo, este nuevo replanteamiento del

complejo de Edipo permite un panorama más general que se inscribe en el interés de Lacan por lo simbólico; lo inconsciente está marcado por la introducción de la sexualidad en un orden simbólico, sin dejar de lado la influencia de la pulsión sino más bien de adscribirlo a lo real, a un deseo que no puede ser satisfecho: “se desplaza, se simboliza y se sublima en el campo de la dinámica significativa en la que está situada cualquier acción, o mejor, interacción humana” (Velasquez, 1995, Pág. 87). Es decir, que por más que se esté sujeto a una estructura cultural (Otro) que valida lo simbólico y brinda un carácter significativo, hay algo que no puede ser determinado, algo que se escapa, que no responde a la norma, de no ser así todos y todas seríamos heterosexuales sin mayor discrepancia en ello, aquello indómito es lo real para Lacan.

Velásquez en su texto de Deseo, Ley e Identidad (1995) desarrolla el primer momento del Edipo en Lacan, donde la madre es quien satisface las necesidades de niño, ocupando un lugar privilegiado para ella, existe una relación de deseo recíproca puesto que el niño también es objeto de deseo en la madre; sin embargo el segundo momento se encuentra en el instante que el niño descubre que a su madre algo le falta y eso que le falta es objeto de deseo en ella, algo que el niño no puede darle, allí el niño se encuentra frente al Otro, entendiendo que ese Otro en mayúscula hace referencia a la estructura cultural representada por el padre, en términos de Lacan la Ley. El padre en Lacan es “el Otro del otro” (Velásquez, 1995), éste se representa no como una persona sino como una dimensión simbólica que a su vez se configura como ley al prohibir el incesto y como tercero que separa al niño de la madre siendo el culpable de su pérdida, configurándose en rival para el niño, y en la niña rival y objeto de amor.

El aporte que hace Lacan al plantear al Edipo como estructura, permite ampliar la mirada y reconocer que el Otro en figura del padre representa el marco cultural al cual todos nos encontramos sujetos y a su vez que el momento de ruptura con la madre convierte al sujeto en sujeto carente, un sujeto que estará de ahí en adelante en una búsqueda permanente de satisfacer su deseo, será “ algo que pasará a ser representado de mil y una formas en el curso de su vida: todos los sustitutos del objeto perdido que deseará, buscará, perseguirá o imaginará suyos y que siempre estará en riesgo de perder” (Velásquez, 1995). Esto permite vislumbrar que la orientación sexual de los sujetos no es natural de ninguna manera y el papel que tiene el inconsciente en la formación de la identidad sexual; para concretar es pertinente puntualizar que

las dimensiones de lo simbólico, lo imaginario y lo real son desarrolladas por Lamas (1995) desde la sexualidad como escenario simbólico que a traviesa la forma de interpretar como lenguaje común, género como escenario imaginario que recoge la pertenencia hacia lo femenino o lo masculino y lo real como la construcción de la identidad sexual, es decir la elección del objeto de deseo, por ello tal como se señaló anteriormente lo real se escapa cualquier determinación, hace parte de la subjetividad.

2.3. ALTERIDAD

Al constituirnos como seres sociales, nuestra existencia está atravesada por un otro, otro que siendo diferente a mí, me permite existir dentro de un plano existencial que nos atraviesa por igual, es decir, como momento histórico común inscrito en la cultura como acuerdos conscientes o inconscientes que nos permiten establecer nuestra existencia dentro de un marco común de comprensión y entendimiento. Cuando se habla de esto último, es decir comprensión y entendimiento, no se hace alusión a una comprensión genuina del otro sino más bien, a la necesidad irrefutable de establecer culturalmente principios básicos de comunicación común para poder ser y decir así sea completamente opuesto a nuestro parecer, pues sin dicho acuerdo ¿Cómo nombrarnos, expresarnos, o encontrarnos?

Para lograr comprender de manera puntual la construcción de alteridad entendida también como otredad es preciso situarla como campo de estudio. La antropología cultural se ha ocupado de ella, a finales del siglo XIX el evolucionismo interpretó la otredad a través de la diferencia cultural, argumentándola como lo diferente a occidente y por lo mismo situándola en una condición de inferioridad:

La evolución iría de las formas más simples (es decir, con menor desarrollo cultural) a las más complejas. De esta manera, el evolucionismo daría una explicación a la pluralidad de culturas por medio de la concreción (o no) de estadios más avanzados. (Guglielmi, 2006).

Como si la consolidación cultural estuviese mediada por estadios fijos establecidos según el criterio de occidente. A partir de la mitad del siglo XX, momento entre las guerras mundiales, el interés por mantener las colonias desemboca en una antropología funcionalista buscando

observar cómo las sociedades resuelven sus necesidades básicas a través de la cultura, el giro que se da en este momento, parte de la transición de la universalidad hacia las particularidades culturales:

Mediante estas teorías el “otro” cultural deja de ser comprendido como lo diferente (con sus connotaciones despectivas y etnocentristas), y comienza a interpretarse como lo diverso. Ni evolucionados, ni culturalmente atrasados; la “otredad” era simplemente aquello diverso, ajeno a nuestra cultura y que debe ser pensado bajo sus propios parámetros (Guglielmi, 2006, Pág. 1).

Con los movimientos de nacionalización y descolonización se producen dos paradigmas en la antropología, estableciendo de esta manera un tercer momento para la otredad. Desde el estructuralismo con Levi-Strauss se plantea que la antropología debe estudiar aquellas culturas que aún pueden ser consideradas como primitivas y por otra parte la cultura como superestructura ideológica y la sociedad como estructura material, empiezan a coincidir en su objeto de estudio, dado que la producción simbólica no solo recae en la cultura, sino que además la sociedad misma en su materialidad también realiza dicha producción. Todo esto deviene a partir de la occidentalización del mundo, es decir, la fuerte influencia de occidente en gran parte de las culturas a nivel mundial, “En este contexto, el “otro” se configura como producto de la desigualdad, aquellos diferentes a quienes poseen el capital cultural o la cultura hegemónica (asegurándose con ello los medios de reproducción materiales de la sociedad)” (Guglielmi, 2006, Pág. 1).

La filosofía también se ha planteado el asunto de la otredad, desde la modernidad y con su influencia en la forma de entender la razón, ya no como universal en la ruptura con lo metafísico, es decir, con las verdades absolutas, “Al reconocer que la razón era también un producto de la construcción cultural, las teorías filosóficas universales comienzan a perder consistencia y es así como la filosofía comienza a reconocer e incluir lo otro” (Guglielmi, 2006, Pág. 2). Es decir que la otredad responde a una racionalidad occidental que pretende dar cuenta de lo que es diferente a ella y a partir de lo cual puede darle significado, alteridad referiría entonces a todo aquello que no se puede tomar como unidad absoluta y que sin embargo nos constituye como sujetos.

Para desarrollar esa ruptura que hay con lo metafísico y la aparición de la alteridad en la filosofía, se planteará lo que al respecto dice Joan-Carles Melich a propósito de su interés por la posibilidad de una ética desde el cuerpo entendida cómo la ética:

Desde la experiencia de la contingencia, la sexualidad y la muerte, las posibilidades de una ética que se dibuja desde la tierra, y por tanto, sin leyes trascendentes, principios absolutos, ni imperativos categóricos; una ética que se sabe frágil, como todo lo humano, una ética que sostiene que *–lo humano –* no es ni el cumplimiento del deber ni la buena conciencia, sino la respuesta adecuada *– que nunca lo es del todo-*“(Mélích, 2010, Pág.10).

Al entender que la metafísica es todo aquello que está más allá del cuerpo es comprensible que se adscriba en la denominación de la universalidad, para sustentar esto me remito a Mélích:

Para los metafísicos, es necesario fundamentar de nuevo una moral que no deje lugar a dudas, y que nos proteja, tanto como sea posible, de la ambigüedad y de la ambivalencia. Los metafísicos sostienen que es necesario una moral pública, universal, que coloque a la dignidad en su centro (Mélích, 2010, pág. 10)

La universalidad, por lo tanto, no da cabida a la diferencia, se establece como verdad absoluta. En el caso puntual de la sexualidad la heterosexualidad es entendida como verdad, esa certeza excluye la homosexualidad pues escapa de la racionalidad propuesta desde la metafísica.

Melich explica entonces que la metafísica supone una ética desde las alturas, fuera del plano de lo real, por ello al plantear una ética desde el cuerpo se refiere a una *ética que se dibuja desde la tierra*. Viene bien aclarar que él precisa que no somos solo cuerpo sino a la corporeidad:

El cuerpo *es* , mientras que la corporeidad *llega a ser* y, a la vez, *llega a ser otra de lo que es*, *llega a ser distinta*, *llega a ser otra contra* lo que es...y, también, *nunca es del todo*, porque un ser corpóreo remite a un escenario abierto, siempre móvil, un escenario que no puede eludir el pasado, el recuerdo de lo que ha sido, de lo que le han hecho, la herencia recibida, la gramática en la que ha sido educado y, al mismo tiempo, remite a un porvenir, no solamente a un futuro más o menos previsible, programable o planificable, sino a un porvenir que siempre está por venir, que

siempre está abierto a los acontecimientos que rompen cualquier proyecto, cualquier identidad, cualquier fijación. (Mélich, 2010, Pág.11)

Esto constata entonces que la ruptura con lo metafísico da paso a la aparición de alteridad en la filosofía, entendiendo que ésta no puede ser concebida como una unidad por lo tanto siempre habrá algo que se escapa, que es fugaz y eso que no puede ser universalizado, dogmatizado, aprisionado es lo otro, la alteridad, “hay una alteridad que *nos constituye*, una alteridad que *nos atraviesa*, una alteridad que *nos interpela*” (Mélich, 2010, Pág.11), después de haber realizado una concisa pero no por ello menos importante conceptualización de la alteridad desde la filosofía desde Mélich para enriquecer este capítulo, conviene volver a la antropología y sus restos frente a la alteridad dado que es su objeto de estudio.

Uno de los retos que se plantean para el reconocimiento del otro desde la antropología es el descentramiento, para vislumbrar mejor esto es necesario reconocer lo que es el etnocentrismo categorial, al respecto Alejandro Grimson, Silvina Merenson y Gabriel Noel (2011) en debates sobre la alteridad lo entienden como las nominaciones que se hacen a grupos o personas a partir de categorías identitarias, la forma como se nombra a los otros o se les agrupa según características propias que estén a travesadas en lo cultural. Sin embargo la alteridad es compleja, pues si bien puede arrojar datos estructurales que permiten una lectura del otro, no hablan en sí mismos del otro, siempre habrá algo que no puede ser dicho o nombrado, más aun si se reconoce que la nominación es en sí misma un acto de poder de quien nombra sobre quien es nombrado, por ello el reto está en el descentramiento, en otras palabras, “no deseamos y no podemos pensar sin Europa, pero no deseamos ni podemos pensar eurocéntricamente” (Grimson, 2011), como tal, partir entonces del hecho de hablar con los otros y no sobre los otros, sabiendo que siempre hay algo que se escapa , que no se deja decir.

La alteridad es un concepto que nace de la antropología, pues “*la pregunta por la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad.*” (Krotz, 2004, pág. 17), es la pregunta antropológica que nos compete para poder entender las relaciones con el otro, dicho en otras palabras: “es la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación, que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le

es familiar a uno” (Krotz, 2004, Pág. 17). Para Krotz “la Alteridad significa aquí un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo *extraño*.” (Krotz, 2004, Pág. 19). Al analizar esta experiencia de lo extraño, tenemos a la Diversidad Sexual dentro de esa conceptualización, tomada como algo antinatural, adverso a la construcción social establecida de la sexualidad. Lamas al respecto nos dice:

El cuerpo es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana. Este hecho biológico, con toda la carga libidinal que conlleva, es materia básica de la cultura. Lo que está en juego con la diferencia es como se asume, al otro, al diferente, al extraño: a la mujer en primer término, pero también al que tiene una pigmentación cutánea más clara u oscura. Al que es más grande o más pequeño, para de ahí llegar a otro tipo de diferencias: al que tiene una cultura diferente, una religión distinta u otro deseo sexual o una postura política divergente. (Lamas, 1994, pág. 56)

No se trata de hablar de la diferencia del otro desde sus particularidades entendiendo que cada uno tiene una forma de pensarse o asumirse, sino más bien la relación con la diferencia que existe alrededor de lo extraño, la confrontación que suscita con esas otras formas de entender, en este caso la sexualidad, que me llevan a sentir la experiencia de lo ajeno, lo no heterosexual, por lo tanto, “Se dirige hacia aquellos que le parecen tan similares al ser propio que toda diversidad observable puede ser comparada con lo acostumbrado, y que sin embargo son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico”. (Krotz, 2004, pág. 18). Por ello el marco de la cultura es el eje fundamental en el que se desarrolla la alteridad, si bien la pregunta por el otro está de cierta manera individualizada, pues se indaga sobre un otro particular, éste no se ve como individualizado, desprovisto de referente, al contrario se le ve:

Como *miembro* de una sociedad, como *portador* de una cultura, como *heredero* de una tradición, como *representante* de una colectividad, como *nudo* de una estructura comunicativa de larga duración, como *iniciado* en un universo simbólico, como *introducido* a una forma de vida diferente de otras –todo esto significa también, como *resultado* y *creador partícipe* de un proceso histórico específico, único e irreplicable. (Krotz, 2004)

A partir de esto Krotz advierte lo difícil que es desligarse del etnocentrismo, puesto que es desde lo conocido que se pretende conocer lo desconocido. El referente de heterosexualidad es el que

me permite hablar de homosexualidad, de diversidad sexual; sin embargo, ese contacto cultural podría llevar a reforzar o distanciarse del heterocentrismo en este caso, implica desde dónde se aborde la alteridad, lo que, si queda fuera de discusión, es pretender realizar la pregunta por el otro fuera de lo cultural. Por más que el heterosexismo haya sido una postura reafirmada y poco cuestionada a lo largo de los años desembocando en una invisibilización o estigmatización de la diferencia sexual, no quiere decir que se pretenda negar su existencia o no reconocerla como elemento fundamental para comprender precisamente su fuerte influencia cultural en la constitución del otro.

Al preguntarnos por la alteridad en relación con la sexualidad, José Arturo Granados Cosme Antropólogo Mexicano, en su texto *Orden sexual y alteridad: la homofobia masculina en el espejo*, reconoce la influencia que tiene la cultura en la construcción del ser humano, puntualizando de esta forma que al ser la sexualidad ligada a lo biológico es decir el sexo, su mensaje en la cultura se encuentra inscrito determinando la forma como socialmente se valida lo heterosexual y se invalida lo homosexual. Para reconocer *la diversidad en la igualdad* Cosme plantea “La reconstrucción del proceso de identificación del género masculino, que incluye como un elemento central el rechazo a la homosexualidad” entre uno de los aportes que aborda para esta dicha reconstrucción es el estadio del espejo que será explicada acá en miras de ser complementaria con el desarrollo de la categoría de género del presente trabajo.

Lacan con el estadio del espejo y su incidencia en los procesos identificatorios y la aparición del yo:

La concepción del estadio del espejo que introduje en nuestro último congreso, hace trece años, por haber más o menos pasado desde entonces al uso del grupo francés, no me pareció indigna de ser recordada a la atención de ustedes: hoy especialmente en razón de las luces que aporta sobre la función del yo [je] en la experiencia que de él nos da el psicoanálisis (Lacan, 1949)

El reflejo en el espejo de su imagen da en el niño una sensación de fascinación “El niño genera entonces una imagen de sí mismo que se asemeja a la que tiene de otros cuerpos fuera de sí; Lacan (1976) agrega a este hecho la fascinación amorosa que le causa al niño la imagen.” (Cosme, 2002, pág. 87) A partir la imagen ya no fragmentada de su cuerpo refleja en el espejo el niño establece una consciencia del sí, al respecto Lacan señala:

El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio *infans*, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el *yo* [*je*] se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto (Lacan, 1949)

Por lo tanto, el estadio del espejo en primera medida permite establecer a través de la imagen la consciencia de sí mismo en el niño, antes que nada, es decir, antes que exista una determinación social o cultural a partir de los procesos identificatorios y no porque no esté presente la influencia de la cultura, puesto que desde antes de nacer el orden simbólico se encuentra establecido, sino más bien porque aún no se han dado los procesos identificatorios en relación con su cuerpo:

Esta fase es la que constituye la función del yo y se manifiesta alrededor de los seis meses; debe entenderse como el primer componente de la identificación, como la transformación que se produce en el sujeto cuando asume cierta imagen que será la organizadora de las identificaciones secundarias y que, además, tendrá funciones de normalización libidinal y rectora de la relación del individuo con su realidad. (Cosme, 2002, pág. 10)

Entonces se entiende como un primer momento del estadio del espejo la identificación propia mediante la imagen, sin embargo, el otro también es espejo desde el cuerpo inscrito en el plano de lo real y en los procesos identificatorios de su cuerpo aparece la influencia de la cultura, del orden establecido, es decir lo simbólico. Los procesos de identificación son necesarios e inherentes al sujeto y es precisamente aquí donde el otro permite que se hable de un nosotros como construcción social y a la vez como otro diferente a mí en la construcción subjetiva:

Esta paradoja involucra la generación de afectos polarizados; mientras que un individuo se incluye en el orden cultural. Por medio del “nosotros”, necesita del “otro”, para garantizar su definición y la exclusividad de su diferencia, diferencia cuyo referente sólo puede aportar el “otro”, a quien le asignamos la portación de la alteridad cultural; por ello, al mismo tiempo que

requiero su existencia, requiero excluir de mí su diferencia, es decir, construir “lo otro”: “el que no soy yo”, “el que no debo ser yo”. (Cosme, 2002)

Precisamente para esa diferenciación social que realizamos como sujetos es imprescindible la existencia del otro, pues se establece como punto de referencia para la identificación subjetiva. Tal como se ha desarrollado anteriormente dicha lectura no puede hacerse desprovista de contexto, de cultura, pues es a partir de lo extraño, que nombro lo que soy y es en términos de sexualidad que lo heterosexual me permite dar cuenta de lo homosexual y para asumirme heterosexual debo advertir la existencia del homosexual.

La cultura como dimensión simbólica tiene una gran incidencia en los procesos identificatorios de los sujetos reflejada en lo psíquico, es decir, si culturalmente la heterosexualidad es lo normativo, evidentemente va influir en la construcción de la sexualidad del sujeto, como lo biológico no puede dar cuenta de ello, pues se remite sólo a la genitalidad, es lo psíquico lo que nos permite entender su influencia puesto que “la estructura psíquica, funciona en el sujeto como aparato que metaboliza e interpreta lo que existe en la cultura” (Cosme, 2002, pág. 5), en términos de sexualidad diremos que si bien hay una influencia cultural de la que no se escapa ningún sujeto, la dimensión psíquica no puede ser universalizada pues corresponde a procesos de identificación propios de cada sujeto “aunque la identidad está estructurada por todos estos elementos, el proceso de formación psíquica, donde se elabora la diferencia sexual de manera inconsciente, es de un orden distinto: es fundante” (Lamas, 1994), el carácter de inconsciencia propio de lo psíquico se escapa a la voluntad del sujeto por ello es fundante.

Cuando hablamos de reconocimiento del otro y puntualmente en el caso de la diversidad sexual, podemos comprender que existe un otro que no comparten la orientación sexual normativa, quizás después del desarrollo del segundo capítulo de este trabajo investigativo, daremos cuenta que no hay nada patológico en ello, sino más bien una experiencia subjetiva que irrumpe con lo establecido y que al hablar en términos de placer o erotismo existe un estatus de igualdad entre lo heterosexual y lo homosexual. Sin embargo, se encuentra tal como se desarrolló en el primer capítulo que, en el marco de lo social, de la cotidianidad, de la producción de experiencias y con

ella construcción de subjetividad, las prácticas de alteridad hacia lo diverso sexualmente se manifiestan en forma de rechazo y discriminación.

Hasta el momento no hemos dicho nada nuevo, más bien lo que se ha pretendido es esclarecer que la respuesta del otro hacia lo no heterosexual, no está enmarcado netamente en una poca tolerancia hacia lo diverso, ni puede ser reducido a conjeturas que establezcan que el problema de convivencia atañe solo a los otros “semejantes” a mí, si no evidenciar la tensión que existe a nivel estructural con la normatividad de la sexualidad, vislumbrando la correlación que existe entre la dimensión pública y la dimensión privada, su relación dialéctica para de esta forma plantear una alteridad como ejercicio ético , un ejercicio de reflexión que asuma el reto de quebrantar el heterocentrismo como primer paso para un reconocimiento de la diferencia.

3. RASTREO DEL MARCO LEGAL EDUCATIVO EN RELACIÓN CON DIVERSIDAD SEXUAL.

Abordar el tema de la diversidad sexual, lleva a preguntarse por el panorama de ésta dentro del marco legal Colombiano, entendiendo como primera medida que ha sido un escenario al que la población LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y transexuales) en su trabajo de lucha por el reconocimiento y denuncia, ha apelado para visibilizarse y emprender acciones contundentes para el respeto a la diferencia como a su vez defender su participación política, además, indagar sobre el marco legal permite conocer el soporte jurídico que abre paso a una discusión que más allá de ser de carácter coyuntural refiere a una realidad que no está sujeta a interpretaciones de tipo moral para ser relegada, si no por el contrario tiene toda la validez y respaldo para ser dialogada, discutida y acatada. Por ello es necesario realizar un rastreo general en el marco legal para comprender el contexto y la ruta que ha ido trazando el sistema educativo colombiano frente al reconocimiento de la diversidad sexual.

La constitución de 1991 estipula los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos fundamentales para el pleno desarrollo de los sujetos. De acuerdo a ello la Corte Constitucional

emite una sentencia en 1993 que determina abordar la educación sexual en el país, lo cual llevó a un pronunciamiento por parte del Ministerio de Educación que mediante la resolución 3353 de 1993 establece la obligatoriedad de la educación sexual en las instituciones educativas a partir del Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) “ El PNES formuló una propuesta desde una perspectiva constructivista y social, para ser incorporada al currículo de todos los niveles educativos, de preescolar a undécimo grado, con el propósito de contribuir al crecimiento y desarrollo integral de la sexualidad de las personas que integran las comunidades educativas.” (García, 2009. P.14). Una de las características fundamentales de este proyecto y que marca una pauta aún vigente al hablar de educación sexual, es el enfoque preventivo relacionado con el ámbito de la salud atendiendo a problemáticas de embarazos adolescentes desde la planificación e información sobre enfermedades de transmisión sexual (ETS).

Este proyecto presentó ciertas falencias en algunas regiones del país “debido a la falta de previsión y de acción en asuntos importantes como la integración de la temática de la sexualidad en el proceso educativo y la estructura institucional de los colegios, la participación de otros miembros de las comunidades educativas como madres y padres de familia, y la generación de estructuras regionales que dinamizaran los procesos institucionales y la continuidad de las acciones.” (García, 2009. P.15). Pese a presentar dificultades en la ejecución sigue siendo apremiante plantear un proyecto que aborde la educación sexual, por ello desde la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva que aparece en el 2003 surge el Programa de Educación Sexual y la Construcción de la Ciudadanía enfocada hacia preescolar, básica y media, es decir educación formal, teniendo como objetivos la construcción de ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

El artículo 36 del decreto 1860 de 1994 que emite el Ministerio de Educación Nacional estipula y ampara los Proyectos Pedagógicos como “una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” teniendo en cuenta que el Proyecto Nacional de Educación Sexual

(PNES) presentó ciertas inconsistencias en tanto a su articulación y desarrollo, el Programa de Educación Sexual y la Construcción de la Ciudadanía trabaja a partir de proyectos pedagógicos precisando un trabajo mancomunado y transversal al proyecto educativo institucional (PEI) en miras de lograr una articulación y una mejor incidencia que el PNES.

Se realiza entonces un periodo de prueba (2006) en diferentes instituciones antes de establecerse a nivel nacional (2008) abanderando el interés por promover la inclusión social y equidad de género:

Entre los resultados de este programa, se encontró que los estudiantes mejoraron su nivel de tolerancia y respeto hacia las personas sin importar su sexo u orientación sexual; comprendieron la importancia del diálogo en pareja para el uso de anticonceptivos o para decidir cuántos hijos tener; aprendieron a controlar sus sentimientos, y a prevenir y manejar las enfermedades sexuales y reproductivas (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2007).

Es decir, que el interés por promover una cultura ciudadana amplía la mirada de la educación sexual que pese a su carácter preventivo está en miras a una formación del ejercicio de derechos que promueva la toma de decisiones responsables y autónomas sobre el cuerpo, donde a su vez se respete el derecho a la diferencia.

Contrastando con otros análisis de la época sobre el Programa de Educación Sexual y la Construcción de la Ciudadanía se evidencia que en lugar de reducir las estadísticas en los casos a los cuales apuntó como objetivo primario, el embarazo adolescente, estos incrementaron: “Para hablar sólo de Colombia, en los últimos diez años el embarazo adolescente escaló desde el 17% en 1995 hasta un 21% en 2005. Una cifra contradictoria si se tiene en cuenta que en 1993 se implementó el Plan Nacional para la Educación Sexual.” (Correa, 2008), pero no sólo falló en este tema, pues en la prevención de enfermedades de transmisión sexual también las cifras subieron “el 50% de las infecciones por VIH ocurren en menores de 25 años; y siete de cada diez casos nuevos de enfermedades de transmisión sexual se presentan en jóvenes.” (Correa, 2008). Para tal efecto, el experto en el tema Agustín Conde (2008), ginecólogo y consultor de la

Organización Panamericana de la Salud, analiza la situación en un estudio expuesto en el primer Congreso de Salud Pública, y señala:

Lo que se descubrió es que casi ningún programa de educación sexual y reproductiva ha logrado que los jóvenes aplacen el inicio de las relaciones, tampoco han contribuido a frenar el embarazo adolescente, no han despertado un comportamiento sexual responsable y tampoco estimulan el uso de métodos anticonceptivos (Correa, 2008).

Pero no sólo estas problemáticas son las más urgentes pues como lo afirma el psicólogo y sexólogo Mario Bedoya “hay algo que no se enseña en los colegios y son los valores alrededor de la sexualidad. Cuando tengo la información suficiente pero no está contextualizada en valores, esta información es un estímulo, no una herramienta para mi vida” (Pérez, 2007), como tal hace falta hilar los contenidos de la educación sexual dentro del proyecto de vida del estudiante “ellos tienen proyectos de vida muy claros y la educación sexual es una herramienta más para cumplir ese proyecto de vida” (Pérez, 2007). Hasta el momento se hace evidente que la diversidad sexual no es contemplada como tema fundamental en la educación sexual, más bien se entiende como un tema implícito en ella, además el hecho que predomine un enfoque preventivo en función de una reducción de riesgos refuerza el planteamiento cultural de las relaciones heterosexuales con fines reproductivos.

Entonces ¿Cuándo aparece la diversidad sexual en los planteamientos del Ministerio de Educación? Según el rastreo realizado es en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2015 puntualmente en el tema 5. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía el cual tiene seis ejes para su desarrollo que se ilustran en el siguiente cuadro:

	OBJETIVOS	METAS	ACCIONES
1. INCLUSIÓN DIVERSIDAD DIFERENCIA IDENTIDAD Y EQUIDAD.	Garantizar la construcción de cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias, que desarrollen en todos los actores educativos la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, haciendo realidad la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género.	<ul style="list-style-type: none"> · Todas las instituciones de educación desarrollan prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias, la sexualidad, la equidad de género, el afecto, la ternura, el amor, la convivencia y la ciudadanía. · Se verifica el aumento progresivo en el número de instituciones de educación, entes 	<ul style="list-style-type: none"> · Realización de proyectos que tengan como tema central la educación para el amor, la felicidad, la sexualidad y la perspectiva de género. · Programas de formación - inicial y en ejercicio de docentes, a partir de la reflexión personal pedagógica sobre patrones culturales asociados a las feminidades y

	<ul style="list-style-type: none"> · Fomentar la inclusión y el reconocimiento de la diferencia mediante la tolerancia, el respeto, el civismo, la comprensión, el pluralismo y la cultura ciudadana, desde la práctica reflexiva con estudiantes y comunidad educativa. · Desarrollar un sistema educativo con una política de ciudadanía y convivencia que garantice la inclusión social, el respeto, la aceptación y la valoración de la diversidad étnica, económica, Cultural, política, sexual y religiosa. · Fomentar una educación que garantice el desarrollo humano integral a través de la inclusión social, el respeto y valoración a la diversidad étnica, económica, cultural, política, sexual, bioambiental y religiosa, desde lo cognitivo, Axiológico, procedimental y convivencial. · Generar en el sistema educativo y en la escuela reflexiones y acciones que promuevan el reconocimiento de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. · Generar en el sistema educativo y en la escuela reflexión y acciones que promuevan la equidad de género con el fin de prevenir y erradicar las desigualdades y violencias de género y promover una cultura de paz y no-violencia. · Generar en el sistema educativo y en la escuela reflexión y acciones que promuevan la inclusión de la educación para la sexualidad con un enfoque de derechos constitucionales que incluya los derechos sexuales y reproductivos, garantizando la formación integral del ser humano. 	<p>territoriales y organizaciones de la sociedad civil que establecen tiempos y espacios de reflexión crítica sobre patrones y comportamientos asociados a las feminidades y masculinidades, y favorecen la equidad de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se verifica el aumento progresivo en el número de instituciones de educación, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil que diseñan e implementan proyectos institucionales y pedagógicos orientados a prevenir y erradicar desigualdades y violencias de género. · Se verifica el aumento progresivo en el número de instituciones educativas, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil que diseñan e implementan proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad con un enfoque de derechos. · Se verifica el aumento progresivo en el número de instituciones educativas, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil que desarrollan programas de formación docente inicial y permanente en educación para la sexualidad con un enfoque de derechos y estén inscritos en sus programas de gobierno. 	<p>las masculinidades, y su relación con las desigualdades y violencias del país.</p>
<p>2. <i>Otros agentes educativos y relaciones con el entorno.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Fortalecer la construcción de entornos protectores que garanticen y restituyan los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para prevenir toda forma de violencia, maltrato, explotación económica, abuso y explotación sexual, incluyendo su reclutamiento o vinculación a grupos armados ilegales. 		
<p>3. <i>Educación en valores, participación y convivencia Democrática.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Generar en el sistema educativo y en la escuela, reflexión y acciones que promuevan la preparación de las personas, de acuerdo con su ciclo vital, para un ejercicio autónomo, saludable, responsable y placentero de la sexualidad. 		<ul style="list-style-type: none"> · Realización de proyectos de investigación y gestión de conocimiento sobre el impacto de los conflictos y las violencias en la vida escolar.
<p>4. <i>Estructura y organización escolar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> · Garantizar con un enfoque de derechos culturales el fortalecimiento de identidades de género diversas que resignifiquen la memoria histórica del país y la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> · Las instituciones de educación construyen PEIs y manuales de convivencia teniendo en cuenta como ejes fundamentales la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración 	<ul style="list-style-type: none"> · Elaboración de modelos pedagógicos para escuelas inclusivas y escuelas coeducativas, manuales de convivencia y planes de estudio, a partir de la

		de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género.	observación y la lectura colectiva de desigualdades y violencias en general y, en particular, de aquellas asociadas a la apariencia y los lenguajes corporales, las subjetividades masculinas y femeninas, la equidad, la orientación sexual y la identidad de género diversas. Los manuales de convivencia deben incorporar mecanismos concretos de garantía y restitución de derechos, en caso de discriminación, desigualdad y violencia referidas a estos campos.
5. Políticas públicas.		<ul style="list-style-type: none"> · A partir de la aprobación del Plan Decenal 2006-2015, el Estado colombiano en sus niveles local, departamental y nacional deberá iniciar el cumplimiento de la normatividad vigente en relación con el desarrollo humano integral a través de la misión social, el respeto y la valoración a la diversidad étnica, económica, cultural, política, sexual, bioambiental y religiosa; desde lo cognitivo, axiológico, procedimental y convivencial, en todo el territorio nacional, el cual debería consolidarse en 2016. · El Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las instituciones educativas darán cumplimiento a las normas vigentes sobre educación para grupos étnicos, cátedras de estudios afrocolombianos, de diversidad sexual, religiosa, cultural y políticas de manera vivencial y experimental con toda la comunidad educativa, y hará seguimiento y acompañamiento a las directivas y orientaciones diseñadas para que se cumpla este propósito. 	<ul style="list-style-type: none"> · Nombramiento de personal idóneo y especializado para atender problemáticas de carácter sexual, identitario y de transformación de conflictos.

(García, 2009. PP.65, 66,67)

Teniendo en cuenta que el Plan Decenal de Educación plantea las proyecciones que se tienen en dicho ámbito y bajo las cuales se espera que las instituciones se acojan y contemplen sus directrices, se puede deducir que dentro del plan del 2006 -2015 la diversidad sexual es desligada de la educación sexual y empieza a aparecer como tema relacionado con la convivencia y la ciudadanía. Cabe resaltar que el Plan Decenal de Educación no se establece como norma si no como proyección tal como se enuncia anteriormente, así que pese a contemplarse como elemento fundamental en la convivencia junto con otro tipo de diversidades como la étnica, cultural,

económica, religiosa y política, no garantiza que realmente la educación se dirija hacia esa perspectiva.

Que se contemple la diversidad sexual deviene de hechos contundentes en el plano social y político, que, en medio de tensiones, comienza a evidenciarse a través de denuncias de tipo legal por parte de personas con orientaciones sexuales diversas, que en su pleno ejercicio de ciudadanía exponen de manera puntal situaciones de vulneración a sus derechos, esperando acciones afirmativas por parte del estado que les reconozca y les proteja:

La política como actividad no es una agitación gratuita y estéril: persigue obtener resultados, puesto que la intervención política -como sabemos- pretende justamente producir resoluciones que sean vinculantes para todos los miembros de la comunidad. O, en otros casos, intenta paralizarlas: es decir, busca como resultado la adopción de «no-decisiones». (Valles, 2010, pág. 395)

Es importante puntualizar esto, pues la visibilidad de la diversidad sexual emerge en medio de las demandas y movimiento social LGBT más no por un interés de reconocimiento por parte del Estado, factor importante para referirse a la consolidación de políticas públicas.

Las políticas públicas son determinaciones que se establecen por parte de una autoridad y que cuentan con una legitimidad política, es importante precisar que éstas se gestan en medio de situaciones problemáticas que repercuten a una población específica en tanto un:

Conjunto interrelacionado de decisiones y no-decisiones, que tienen como foco un área determinada de conflicto o tensión social. Se trata de decisiones adoptadas formalmente en el marco de las instituciones públicas -lo cual les confiere la capacidad de obligar-, pero que han sido precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados. (Valles, 2010, pág. 396).

En el caso puntual de la comunidad LGBT la situación problemática que se ha venido evidenciando desde 1997 según el informe de Derechos Humanos en Colombia, es el abuso y las

agresiones a esta población advirtiendo como “*motivo de preocupación*” la vulneración de sus derechos en el país.

Colombia Diversa es una Organización no gubernamental que ha estado comprometida en la defensa y promoción de los derechos humanos de la población LGBT, desde hace más de diez años, una forma de contribuir a esta causa ha sido la publicación de informes sobre derechos humanos de lesbianas, gais, bisexuales y personas trans en Colombia, evidenciando la carencia de sistemas de información que permitan dar cuenta de las violaciones que han sido víctimas, denunciando por una parte que esto es muestra de un encubrimiento de los hechos y además que dicha población está expuesta a homicidios por prejuicio, es decir, influenciados por su orientación sexual o identidad de género:

Lo que convierte una situación en problema merecedor de atención política y su inclusión en la agenda es la distancia entre lo percibido y lo esperado. Dicha situación de distancia moviliza a quienes quieren acortarla y presionan para que se dé una actuación política: es decir, una decisión -o un conjunto de decisiones- que obliguen a toda la comunidad. (Valles, 2010, pág. 399)

Partiendo de esto se podría establecer con mayor claridad la relación que existe entre la diversidad sexual y la construcción de ciudadanía y convivencia.

Es necesario resaltar la creación de políticas públicas en torno a esta situación, en Bogotá la alcaldía de Luis Eduardo Garzón emite el Decreto 608 de 2007 “*Por medio del cual se establecen los lineamientos de la política pública para garantía de derechos sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital*” atendiendo a la situación de discriminación y tratos inequitativos tanto en escenarios cotidianos, públicos e institucionales y partiendo de las observaciones y preocupación de organizaciones de defensa de derechos humanos tanto nacionales como internacionales que dejan de manifiesto las altas cifras de vulneración de derechos a esta comunidad. Erick Werner Cantor (2007), antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia y pionero en investigación sobre diversidad sexual, realiza un aporte para el caso puntual de Bogotá a partir de un estudio realizado en el año 2006 con personas LGBT para establecer cuáles son los tipos de violencia a la que se ven expuestos, reconociendo el arraigo cultural que se tiene sobre la heterosexualidad y la urgencia de establecer

mecanismos para contrarrestar cualquier tipo de violencia, discriminación o vulneración a sus derechos. La Corte Constitucional se pronuncia a través de varias sentencias considerando que es de total autonomía personal la orientación sexual y la identidad de género protegidas por la constitución, de esta manera obliga a las autoridades a reducir situaciones de inseguridad e inequidad buscando establecer la inclusión y participación para el desarrollo de políticas públicas que estén evocadas a disminuir desigualdades.

El decreto 608 de 2007 es el primer lineamiento de política pública LGBT que aparece en Colombia abriendo paso a su construcción en otras ciudades del País, cabe mencionar que dicha política busca comprometer a los funcionarios públicos en la defensa y promoción de los derechos de la comunidad LGBT, potencializar líderes y organizaciones de esta comunidad para su representación, y promover una cultura ciudadana que respete la diferencia. En su artículo 7 **Sobre el proceso estratégico "Comunicación y educación para el cambio cultural"** se establece la *Escuela para la inclusión y la diversidad* estipulando al sistema educativo del distrito, transformar los imaginarios sobre identidad de género y orientación sexual, para contrarrestar los prejuicios que promuevan cualquier tipo de violencia. Esta política pública es renovada cada nuevo periodo de alcaldía y actualmente se encuentra derogada por el decreto 062 de 2014 firmada por el ex alcalde Gustavo Petro.

Este decreto no dista mucho del 608 de 2007, sin embargo, en el artículo sobre **Proceso estratégico "Fortalecimiento institucional en los niveles distritales y locales"** en *Desarrollo de capacidades y competencias institucionales* el decreto 062 incluye un párrafo sobre Ambientes Laborales Inclusivos que busca eliminar la segregación en el ámbito laboral a la personas LGBT tanto funcionarios públicos como población en general. Por otra parte, en el artículo de **Proceso estratégico "comunicación y educación para el cambio cultural"** se establece institucionalizar anualmente la Semana de la diversidad sexual y de géneros en Bogotá bajo la estrategia "En Bogotá se puede Ser" (2014) que busca contribuir a un cambio cultural que promueva el respeto a la diferencia, los demás lineamientos no varían mucho en sus postulados.

Hasta el momento, la alcaldía actual de Enrique Peñalosa no ha emitido ningún decreto que derogue el 062 de 2014, sin embargo, en los documentos expresos por parte de esta alcaldía se

contempla la diversidad sexual en el Plan Distrital de Desarrollo: Bogotá Mejor para Todos 2016-2020 en el ítem **4.1.3 Igualdad y Autonomía para una Bogotá incluyente**, pese a haber una implementación de política pública frente a esta comunidad, es evidente la exclusión pues el estudio de línea de base 2014 arrojó los siguientes datos:

El 69,4% de las personas perciben sus derechos vulnerados. De forma particular el 45.5% de las perciben sus derechos vulnerados por causa de su orientación sexual o identidad de género. Solo el 78.7% de las personas de los sectores LGBTI se encuentran afiliadas al sistema de seguridad social en salud. En razón a su orientación sexual o identidad de género se pudo establecer que: El 25% afirma que no fueron atendidas en el sistema de salud, el 5.5% fueron expulsadas de sus viviendas, el 9.33% ha tenido dificultades para arrendar vivienda y el 14.3% vio vulnerado su derecho a la vivienda. (Bogotá, 2015, pág. 54).

Los resultados de esta encuesta hacen evidentes los altos índices de discriminación y rechazo:

Así se expresa la clara necesidad de continuidad de la Política Pública LGBTI y de las acciones que contribuyan a la transformación de los imaginarios y la necesaria incorporación del enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género en los planes y programas distritales. (Alcaldía Mayor, 2015, pág. 54).

Este capítulo pretende esbozar la aparición de la diversidad sexual en el marco legal colombiano, es por ello que se remite puntualmente a Bogotá en términos de Política Pública sin desconocer el compromiso de otras ciudades por la construcción de la misma, puesto que fue la pionera en determinar avances de tipo legal.

El análisis de esta política pública Decreto 608 de 2007 permite comprender que su cubrimiento se encuentra en Bogotá dejando en evidencia que hasta el momento no existe una Política Pública LGBT a nivel nacional para el reconocimiento de la diversidad sexual; cabe reconocer que como Política Pública su despliegue es bastante general pues tiene como objetivo garantizar los derechos de las personas LGBT en Bogotá en todas sus esferas, por ello el componente educativo es solo uno de los escenarios convocados para lograr dicho propósito, entonces ¿qué ley de carácter nacional permite visibilizar en la educación la diversidad sexual?.

En el ámbito educativo colombiano entre el 2010 y 2012 se presenta un notable incremento de matoneo, abuso escolar por parte de maestros y la persistencia del embarazo adolescente en las instituciones educativas, alertando la preocupante situación de convivencia escolar. Al respecto la ministra de educación de la época, María Fernanda Campo hizo referencia: “Se han nombrado un 50 por ciento más de orientadores en los colegios, y en el Congreso hace curso un proyecto de ley para crear todo un sistema para la promoción de la convivencia” (Semana, 2012). Estos son los antecedentes que junto con la apertura del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) configuraron las acciones propuestas para estructurar 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.” Dentro de esta ley se regula totalmente los comportamientos dentro de la escuela, para la prevención de casos de violencia a partir de la construcción de comités de convivencia que involucren no sólo a la comunidad educativa sino a todo el compendio de la sociedad.

Es necesario aclarar que la génesis de la ley 1620 no fue la diversidad sexual, pues su configuración no se dio únicamente para mitigar casos de segregación o exclusión de la comunidad LGBT, sin embargo, como se ha venido exponiendo a lo largo de este capítulo, la diversidad sexual ha sido un motivo de discriminación y por lo tanto se recoge en la ley. Fortalecer una convivencia escolar desde la formación en ciudadanía y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, como a su vez crear mecanismos que permitan identificar las conductas que atenten contra la convivencia escolar para establecer su prevención, atención y manejo son los objetivos de la ley 1620, se puede decir que en ella no se puntualiza ningún posible factor de discriminación puesto que reconoce que cada institución educativa está atravesada por realidades y contextos diferentes, haciendo que no todas presenten las mismas problemáticas, de ahí la importancia que le da a los manuales de convivencia.

Esta ley empieza a regir a partir del 15 de marzo del 2013, no obstante, es a partir de la sentencia T-478 del 2015 por el caso de Sergio Urrego, estudiante del colegio Gimnasio Castillo Campestre quien se suicida el 4 de agosto del 2014 por motivos de discriminación por su

orientación sexual, que esta ley por el llamado de la Corte Constitucional adquiere la atención y presión para ser acatada:

La Corte reconoció que existe un problema estructural en el sistema de protección de los estudiantes ante el acoso escolar. Por lo tanto, ordenó al Gobierno Nacional, en particular al Ministerio de Educación, aplicar efectivamente la política de convivencia escolar. También ordenó revisar en el plazo de un año todos los manuales de convivencia del país para garantizar que se respeten la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes. (Erazo, 2015)

Este hecho lamentable ha marcado un punto importante de referencia en la historia de la diversidad sexual en Colombia, visibilizó a mayor escala una realidad que desde hace más de 10 años se ha venido denunciando y sobre todo abrió la discusión del tema explícito en los colegios del país.

4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

4.1. ACERCA DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS

4.1.1. *Diversidad sexual en la escuela*, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia, Carlos Iván García Suarez, 2007.

Es una propuesta educativa publicada en el año 2007 en colaboración de la alcaldía “Bogotá sin indiferencia” de Luis Eduardo Garzón y realizada por la organización no gubernamental, Colombia Diversa, líder en la promoción y reconocimiento de los derechos de las personas LGBT. Dicha propuesta surge de la necesidad de mostrar una realidad de discriminación constante de la población LGBT que ha sido invisibilizada durante mucho tiempo, para así:

Contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales que valoren positivamente la diversidad sexual, en un marco de reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos de las personas LGBT, a través de instrumentos pedagógicos para abordar el tópico y la presencia de la

diversidad sexual en las instituciones educativas, así como las reacciones discriminativas, intolerantes y violentas en contra suya (García, 2007, Pág. 7)

La propuesta consta de un plan metodológico y conceptual que se presentará en el desarrollo de esta descripción. Para ello se hará un desglose de los elementos que componen el total de la propuesta.

Bajo el auspicio de la Secretaría de Educación de Bogotá y la iniciativa de Colombia Diversa, se realiza una investigación en cinco jornadas de cuatro colegios distritales para indagar sobre los imaginarios de inclusión y exclusión de la diversidad sexual dentro de las prácticas que se llevan a cabo en la escuela. Esta investigación arroja hallazgos contundentes que serán sustentados bajo la definición de ciertos conceptos que atraviesan cada capítulo de la propuesta educativa *Diversidad sexual en la escuela*.

La presente propuesta está determinada por cuatro capítulos, cada uno consta de un marco conceptual específico que son reflejados y aterrizados en los hallazgos investigativos, por último, para aplicar lo aprendido se plantean tres componentes para el desarrollo de las actividades haciendo referencia metafórica a un viaje que se configura en tres momentos: Brújula como actividad, Navegación como realización de dicha actividad y Horizonte como conclusiones subjetivas de cada estudiante y/o grupo. De esta forma, se presentarán los capítulos que plantea la propuesta junto los conceptos que son abordados y los hallazgos investigativos que la sustentan:

El primer capítulo *La sexualidad como desafío pedagógico*, refleja el papel que ha tenido la diversidad sexual dentro de la escuela y cuales han sido las rutas para abordarlo, para esto se empieza a definir **escuela** como “un ámbito creador de la igualdad de oportunidades, como potenciadora neutral del progreso individual y la equidad social” (García, 2007, pág. 12) y así entender la importancia que tiene trabajar el tema desde ella, esto da paso para contextualizar sobre **dispositivos pedagógicos de género** entendidos como: “Cualquier procedimiento social a través del cual aprende o transforma los componente de género de su subjetividad” (García, 2007, Pág13), donde se socializa la manifestación de desigualdad de género en la escuela y la

relación directa que se tiene con la heterosexualidad y ciertos imaginarios establecidos frente a la sexualidad, en consecuencia se pregunta por rutas de atención y la eficacia de los manuales pedagógicos en la escuela para tratar la igualdad en la sexualidad y el género, pues si bien la escuela además de ser una promotora de conocimientos es una transformadora de subjetividades.

Ante la pregunta por materiales pedagógicos y rutas, se plantea *educación para la sexualidad*, se hace un recorrido a través del tiempo de todos los procesos que se han llevado a cabo y que han tenido presencia del tema, procesos que vienen desde el Ministerio de Educación hasta proyecciones del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 donde se establecen dos momentos, uno cuando se asume la educación de la sexualidad con un enfoque anatómico – fisiológico y otro cuando se empieza a hablar de derechos humanos y ciudadanía. Desde esas perspectivas salen a la luz ciertos conceptos como identidad de género, orientación sexual, comportamientos culturales de género, conceptos que son importantes definir para dar claridad a sus distinciones. De esta forma se hace una descripción de los **Sistemas sexuales y de género** como género (mujer y hombre), sexo (macho, hembra e intersexual) y orientación sexual (homosexual, heterosexual, bisexual y bisexual). Sin embargo, este pensamiento se divide cuando aparecen las personas transgénero, personas que “desarrollan una identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia o que se encuentran en tránsito entre los géneros” (García, 2007, Pág. 18).

Los hallazgos investigativos son la conclusión de cada capítulo, son resultados que se vieron reflejados en la investigación y que fueron base para la realización y desarrollo de cada tema. Dentro de éste, se encontró que hay un miedo latente a hablar de sexualidad, pues se considera como un tema personal y privado que puede incentivar al embarazo, además se considera que puede generar una “producción” de homosexuales al naturalizar comportamientos efectivo-eróticos, entendido como:

Término para reconocer que, aunque investigaciones en todo el espectro biologicista-culturalista han ofrecido evidencias empíricas de sus hallazgos, no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales. (García, 2007, Pág. 19)

A partir de lo mencionado anteriormente y con conceptos más claros, el segundo capítulo *imaginarios sobre la sexualidad*, pretende profundizar sobre definiciones como **cuerpo**, **imaginarios** y **diversidad sexual**. El cuerpo como “territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser” (García, 2007, Pág. 24), de ahí que se manifiesten comportamientos ligados a la cultura, esfera donde surgen imaginarios entre el ser y el deber ser. Es por eso que es pertinente hablar de los imaginarios, si lo aterrizamos en este contexto:

Los imaginarios de género y de sexualidad no corresponden a una construcción individual, puesto que cuando una persona formula unas narrativas sobre asuntos de género y de la sexualidad o cuando las incorpora como imágenes, en realidad éstas se enmarcan en narrativas colectivas que pueden tener una historia de generaciones. (García, 2007, Pág. 24)

Esto quiere decir que los imaginarios surgen a través de las narrativas vistas como conversaciones donde se reproducen las construcciones culturales. Concepto pertinente para darle entrada a la diversidad sexual pues ésta es un conjunto de multiplicidades de expresiones que necesitan ser reconocidas a través de la resignificación de dichos imaginarios. Debido a que este capítulo aborda los imaginarios, los hallazgos investigativos demuestran un desconocimiento gigante frente a las diversas expresiones, orientaciones y manifestaciones (gays, lesbianas, bisexuales, transgeneristas), lo que conduce a una total estigmatización de sujetos sin control que no se ajustan a lo “normal”.

En relación con estos hallazgos, entran a ser parte las acciones que remiten la discriminación, en términos de diversidad sexual, **la homofobia**. *La homofobia al desnudo* es el tercer capítulo que pretende manifestar una realidad, puesto que se encuentra presente dentro de las instituciones transmitiendo mensajes negativos sobre la población, situación que invisibiliza cualquier expresión relacionada con las personas LGBT. Esto está ligado de igual forma al proceso que se lleva a cabo en la escuela de formación, pues en ésta no incluye la pluralidad y por ende se rige a un proceso “normal” traducido en **heteronormatividad**. Es decir:

En efecto, sobre todo en Occidente³ hemos aprendido (y en ello la escuela ha jugado un papel de conservación y difusión) a organizar el mundo binariamente, lo cual implica, además, el establecimiento siempre de un orden jerárquico en el interior de cada par de categorías. De esta manera, casado/soltero, blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual, etc., se asocian indefectiblemente con lo bueno Vs. lo malo y lo normal Vs. lo anormal. (García, 2007, Pág. 38)

Es así que el rechazo a la diversidad sexual sobre todo en Occidente³ hemos aprendido se convierte en **homofobia, lesbofobia y transfobia**, materializando éstas en múltiples manifestaciones que se reflejan en los hallazgos encontrados de la investigación cualitativa. Existen actitudes sociales de no aceptación como la distancia, el rechazo y hasta la intención de forjar un cambio en dicha persona LGBT. Esto concluye que:

En las comunidades educativas de la investigación, se reconoce que la discriminación persevera en la medida en que no se enfrente activamente y gran parte de esta reacción se fundamenta en un vacío comprensivo e incluso de nominación sobre la existencia misma de la diversidad sexual. (García, 2007, Pág. 39).

A partir de esas realidades y de la necesidad de contrarrestar dichas esferas, se remite a nuevos términos como **la inclusión**, haciendo alusión al último capítulo que se aborda en esta propuesta, *Hacia una nueva escuela inclusiva*, la cual pretende formar una base para la formación de espacios donde exista la garantía de derechos para la población LGBT dentro de la escuela, esto a partir de: propuestas para enfrentar la homofobia, la transversalización de los derechos humanos, la visibilización del tema LGBT, el involucramiento de los padres y madres de familia en la escuela y la discusión del tema con estudiantes, procesos claves trazados por la propuesta *Diversidad en la escuela* para contribuir a la transformación de dichos paradigmas.

Cabe resaltar que a lo largo de la propuesta educativa se mencionan algunas sentencias que se relacionan con el tema específico que plantea, dando así una contextualización respecto a un marco legal. Hasta aquí una descripción del contenido del documento *Diversidad sexual en la escuela*.

4.1.2. *Ambientes escolares libres de discriminación, Orientaciones sexuales e Identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión.* Ministerio de Educación Nacional. 2016

Es una propuesta educativa del Ministerio de Educación Nacional en colaboración del Fondo de Población de las Naciones Unidas, publicada en el año 2016. Tiene como objetivo, sustentado en la Ley 1620 del 2013, consolidar grupos de convivencia escolar para fomentar procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes con respecto a los roles de género. Este documento ofrece algunos conceptos básicos, estrategias y recomendaciones puntuales para el ajuste de los manuales de convivencia, así como la construcción de la ruta de atención en los establecimientos educativos generando la reflexión sobre el tipo de comunidad educativa que se está construyendo. Por otra parte, los conceptos presentados en esta propuesta parten de la revisión conceptual y teórica en razón de los aspectos fundamentales de la construcción de sexualidad, a partir de eso, la propuesta considera que:

Trabajar en la realización efectiva de la igualdad, la libertad, la dignidad y el derecho a la vida implica aunar todos los esfuerzos para que en los espacios educativos no existan barreras ni prácticas que se sustenten en el ejercicio de violencias de todo tipo hacia personas que viven y ejercen su sexualidad al margen de lo que se ha considerado históricamente hegemónico; tal es el caso de quienes construyen identidades de género trans u orientaciones sexuales no heterosexuales. (MEN, 2016, Pág. 9)

La presente propuesta surge a raíz del suicidio de Sergio Urrego, un joven de 16 años, que, por razones de hostigamiento y rechazo en su escuela debido a su orientación sexual, decide quitarse la vida. Su madre presenta una acción de tutela contra el Gimnasio Castillo Campestre, que obtuvo respuesta en la Sentencia T-478 de 2015 por parte de la Corte Constitucional haciéndose recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional para la revisión de los manuales de convivencia de las instituciones educativas en Colombia a propósito de la Ley 1620 de Convivencia Escolar. La intención de dicha revisión es determinar si hay normas que invisibilicen la discriminación a razón de la orientación sexual y de esta forma promover el respeto y la igualdad de derechos para los estudiantes LGBT dentro de las instituciones. Siendo

éste el hecho que antecede esta propuesta educativa damos paso a entender la ruta que se lleva a cabo para contrastar dicha situación.

El desarrollo de la propuesta se divide en cinco capítulos que responden a la conceptualización de términos que hacen parte de la diversidad sexual e identidad de género para luego dar paso a la importancia que tiene abordar dichos temas desde la escuela y la forma institucional en la que podrían aplicarse en miras de la igualdad y reconocimiento:

Por eso es importante que en la escuela se entienda qué son las orientaciones sexuales (O.S.) y las identidades de género (I.G.) no hegemónicas, ya que al abordarlas se está permitiendo que las personas que las vivencian, las puedan incluir en su proyecto de vida de una manera no culposa y libre que posibilite el ejercicio de sus derechos (MEN, 2016, Pág. 10)

Para empezar a abordar el tema, la propuesta hace una construcción teórica de los conceptos referentes a diversidad sexual: **sexo, género, identidad de género, expresión de género y orientación sexual**. Esto se desarrolla en el primer capítulo *¿Qué son y cómo comprender las orientaciones sexuales e identidades de género en la escuela?*, ya que, al hacer este marco conceptual, se reconfiguran nuevas miradas frente a las expresiones no hegemónicas de orientación sexual e identidad de género:

Uno de los aspectos fundamentales para comprender y trabajar las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el espacio escolar tiene que ver con transformar las preconcepciones y nociones que se tienen sobre estas categorías. Conviene reconocer que mucho de lo que se piensa y la manera en que se actúa obedece a prejuicios construidos históricamente sobre lo que significa ser lesbiana, gay, bisexual, transgénero o intersexual. (MEN, 2016, Pág. 15)

Recordemos que la Ley 1620 de Convivencia Escolar, obliga a las instituciones educativas a hacer las modificaciones pertinentes para la construcción de un ambiente escolar de convivencia en paz, para lograr tal objetivo la Ley propone la modificación de los **manuales de convivencia** acorde a la cultura de paz y diversidad sexual, al respecto el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Oficina Colombia (2005) nos dice: “Un componente significativo de la educación en la esfera de los derechos humanos ha de estar constituido por

actividades de enseñanza, capacitación, difusión e información orientadas a promover entre los educandos la comprensión y la apertura hacia la diferencia y la divergencia.” (Citado en la propuesta, pág. 29). El segundo capítulo de la propuesta hace una exposición didáctica de la metodología para la modificación de los manuales de convivencia en las instituciones educativas. Para ello propone una serie de pasos acordes a lo propuesto en la Ley, los cuales son:

1. Comités de convivencia escolar.
2. Lectura de contexto.
 - a. Diseño de preguntas.
 - b. Definir estrategias para responder a las preguntas.
3. Actualización del manual de convivencia.
4. Construcción de la estrategia de socialización.
5. Otras herramientas de consulta para el ajuste de los manuales.

Dentro de los pasos para la modificación de los manuales de convivencia hay una ruta de atención a situaciones que irrumpen en la convivencia escolar entorno a la diversidad sexual, pero el tercer capítulo *Construyendo camino en los derechos: aspectos cruciales para la revisión y aplicación de la ruta de atención con enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas* se ocupó de hacer una descripción a la *Ruta de Atención Escolar* (MEN, 2016, Pág. 45). Cabe resaltar que dentro de la Ley 1620 de 2003 se crea esta ruta de atención, pues este fue uno de los aspectos de vulneración que evidenciaron en las investigaciones anteriores.

En la construcción de la ruta fue necesario ver cuáles eran los tipos de violencia que se desarrollaban en la escuela en a raíz de la diversidad sexual. La violencia que siempre se ha evidenciado, no sólo en la escuela, sino en toda la sociedad es la Violencia de Género entendida como las prácticas que atentan “contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social.” (MEN, 2016, Pág. 46). Por otro lado, el tipo de Violencia por Prejuicio lo define la propuesta como: “las violencias que se ejercen en razón del prejuicio pueden definirse como aquellas que surgen en el marco de “un talante de hostilidad o

predisposición negativa hacia lo percibido como diferente” (Gómez, 2007)” (MEN, 2016, Pág. 47).

Luego de estas referencias conceptuales a los tipos de violencia ejercidas en el ámbito educativo por orientación sexual e identidad de género no hegemónicas se abre paso la construcción de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Para llevar a cabo este objetivo la cartilla se remite al artículo 30 de la Ley 1620 de Convivencia Escolar la cual establece cuatro componentes mínimos para el desarrollo de acciones que logren dar atención efectiva en cada uno de estos. Los componentes son:

- Componente de promoción.
- Componente de prevención.
- Componente de atención.
- Componente de seguimiento.

Para la configuración de una escuela sin actos discriminatorios ni excluyentes frente a la diversidad sexual, no son suficientes los apartados anteriores, también se debe contar con el apoyo y el compromiso de toda la comunidad educativa. En cuarto capítulo *La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos*, se delega una serie de funciones de reconocimiento y trabajo para cada una de las personas que la integran: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. (MEN, 2016, Pág. 72)

En el último capítulo *Familias homoparentales, madres y padres no heterosexuales: una mirada a la diversidad de las familias que integran la escuela*, en éste apartado se reconoce el dinamismo que tiene esta institución social en la sociedad. “La realidad de Colombia hace necesario realizar un llamado a transformar la forma en que se conciben las configuraciones familiares en el espacio escolar” (MEN, 2016, Pág. 78). Sabemos que la sociedad colombiana configura la familia como la unión entre papá y mamá, pero al hacer un recorrido sobre esta en Colombia damos cuenta que también hay familias monoparentales y otras construcciones diferentes en las que los referentes de padre y madre hacen falta en ambos casos. Sumado esto también en menor medida hay familias homoparentales y monoparentales, en las que el padre o

madre no son heterosexuales. Éste tipo de construcciones familiares son rechazadas y excluidas por la sociedad en general, para dar enfoque desde la escuela la propuesta dice: “Estas conformaciones familiares son excluidas como realidades posibles en el interior de la escuela; por ende, cualquier tipo de mención o reconocimiento a esta es nulo.” (MEN, 2016, Pág. 78). Por ello la propuesta puntualiza la importancia de contemplar a estas familias dentro de las instituciones educativas:

Por esta razón, es indispensable que la escuela repiense la forma en que diseña sus comunicaciones, actividades, formaciones y demás acciones orientadas a madres y padres de familia, de forma tal que eviten sesgos centrados en la existencia de un modelo nuclear de familia heterosexual. De igual manera se hace necesario que la escuela trabaje en la deconstrucción de imaginarios asociados a la crianza y el cuidado en el interior de las familias homoparentales o de madres y padres no heterosexuales. (MEN, 2016, Pág. 78)

Para el cierre de la propuesta se encuentran los anexos que refieren a una serie de sentencias de la Corte de Justicia enfocada o cercanas a la diversidad sexual en la escuela. Hasta aquí una descripción del documento *Ambientes escolares libres de discriminación*.

4.2. MARCO INTERPRETATIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS: DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA Y AMBIENTES ESCOLAR LIBRES DE DISCRIMINACIÓN A PARTIR DE LAS CATEGORIAS DE GÉNERO Y ALTERIDAD

4.2.1. Género

Las propuestas educativas analizadas parten con la intención de realizar claridades frente a los conceptos entorno a la diversidad sexual fundamentalmente como precisión conceptual, dado que al ser un material educativo y referirse a ellos a lo largo de su desarrollo, se hace necesario para su comprensión y distinción. Además, partiendo de la premisa que ambas propuestas persiguen como uno de sus objetivos contribuir a la transformación de imaginarios existentes sobre género y diversidad sexual para el reconocimiento de las mismas, consideran irrefutable para ello la

importancia de establecer claridades en cuanto a términos y conocimientos que permitan confrontar y resignificar las creencias, concepciones o ideas que alrededor de estos dos temas se tiene.

Las propuestas desarrollan en primera instancia el concepto de sexo visto desde tres parámetros biológicos. *Diversidad sexual en la escuela* lo reconoce como “distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos en tres componentes del mismo: cromosómico, corporal, hormonal” (García, 2007, pág. 16) coincidiendo con el referente conceptual que plantea la propuesta del Ministerio de Educación Nacional: “el sexo hace referencia a la configuración de las corporalidades en razón de tres características principales: lo cromosómico, lo gonadal y lo genital.”(MEN, 2016, pág. 15).

Colombia Diversa expresa frente al género que “esto supone pasar del campo de la biología al de la cultura” (García, 2007, pág. 18) a su vez manifiesta que la definición que más se ha mantenido vigente del género es la “construcción cultural de la diferencia sexual” (pág. 18) precisando que es a partir de ello, de la distinción sexual, que se fijan expectativas de comportamiento y un deber ser enfatizando que los modos que definen ese ideal de hombre y mujer están circunscritos en el plano de la historicidad y por tanto no se deben leer fuera de contexto.

Ambientes escolares libres de discriminación (2016) establece que género es el “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.” (MEN, pág. 18). A partir de esto, la propuesta enfatiza la relación del cuerpo inscrito en la cultura, es decir, las exigencias que ella demanda en la configuración del ser hombre y ser mujer dada su corporalidad, esta obligación es denominada sexo-género, al respecto Rubín (1975) señala: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.” (Citado en *Ambientes escolares libres de discriminación*, 2016, pág. 18) esto quiere decir que el sexo determina los roles que cada género debe asumir.

Por otra parte, *Diversidad sexual en la escuela* (2008) precisa que género es la “construcción cultural de la diferencia sexual” (García, pág. 18), reconociendo también que alrededor de esta diferencia se adscriben las expectativas y comportamientos que la sociedad le atribuye a cada género. Al respecto Lamas expone:

Por esta clasificación cultural se definen no solo la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino que se atribuyen características exclusivas a uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad. La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Por eso, para desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico vigente se requiere comprender el esquema cultural de género. (2000, pág.4)

Como podemos ver la sociedad tiene un discurso históricamente configurado sobre género que sienta las bases sobre la cultura a través de una simbolización que construye arquetipos del deber ser, evidentemente estos atraviesan el cuerpo determinando la forma de ser hombre y mujer como papeles establecidos dentro de la sociedad. Dentro de esta óptica se fijan roles definidos para cada género: “La configuración “correcta” o “normal” de los géneros, en particular de la masculinidad (...) para quien la identidad masculina se construye por oposición y de manera negativa: ser hombre significa no ser mujer, no ser débil y no ser homosexual”. (García, 2007, pág.14). Esto se puede contrastar entonces con lo propuesto por Lamas sobre sexismo y homofobia, pero más adelante en la categoría de alteridad retomaremos estos dos temas. Si bien, es pertinente decir que la dimensión cultural es fundamental para la construcción del género tanto lo visto en las propuestas como en los planteamientos de la antropóloga, la diferencia reside en que no se contempla la dimensión de lo psíquico, elemento fundamental para el reconocimiento de la diversidad sexual:

También se ha ido configurando una nueva historia del cuerpo y de la sexualidad que, además de incorporar la complejidad cultural, reconoce la dimensión subjetiva, lo que ha desembocado en una mayor conciencia sobre la fragilidad psíquica de los seres humanos. (Lamas, 1995, pág. 69)

4.2.2 Diversidad Sexual

Dentro de la propuesta educativa *Diversidad sexual en la escuela* se comprende por diversidad sexual:

Conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Dicho conjunto resulta de la combinación en cada persona y en cada cultura de factores

biológicos, preceptos culturales y configuraciones individuales, en relación con todo lo que se considere sexual. Ello nos puede llevar a entender, desde una perspectiva amplia, a la diversidad sexual como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad. (García, 2007, pág. 25)

Al respecto *Ambientes escolares libres de discriminación* define la orientación sexual y la identidad de género comprendidas dentro de la diversidad sexual como los “aspectos de la vida de las personas que corresponden al plano del libre desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y la intimidad; por lo tanto, no pueden ser reveladas sin consentimiento ni constituir un criterio de castigo o exclusión.”(MEN, 2016, pág.65). A partir de esto se encuentra una similitud conceptual notable en la forma de comprender la diversidad sexual; si bien ambas reconocen el carácter subjetivo dentro de la diversidad sexual, la propuesta de Colombia Diversa presenta una definición más holística y completa del concepto, mientras que en el segundo documento la aborda bajo dos ítems, orientación sexual (O.S) e identidad de género (I.G), sustentado bajo el plano de los derechos. Al contrastar esto con lo desarrollado en el marco teórico de género, ambas propuestas educativas dejan por fuera una dimensión fundamental en la construcción de la subjetividad planteada por Marta Lamas como lo psíquico.

Este ámbito al estar inscrito en lo inconsciente reconoce a la cultura como una dimensión simbólica que atraviesa al sujeto desde antes de tener consciencia de su cuerpo y de la construcción de la palabra. La cultura que es conceptualizada en las propuestas educativas es de carácter real, es decir, la cultura que atraviesa al cuerpo, de ahí que se establezcan roles de acuerdo a su género. Ni las propuestas, ni Lamas desconocen entonces la influencia de la cultura, pero se distancian en la interpretación de la misma para comprender el género, para la sustentación de esta interpretación se retomará textualmente a Lamas:

Al analizar el vínculo entre cuerpo e identidad, encontramos que la discriminación de tratar a las personas dependiendo de su sexo niega procesos identificatorios básicos del sujeto, ya que desconoce y no comprende cómo se establece culturalmente la identidad de género y cómo se estructura psíquicamente la identidad sexual (Lamas, 1995, pág. 61).

De lo analizado en las propuestas educativas hasta el momento, se interpreta que si bien, en sus conceptos dejan claro que el sexo no determina el género dado que el sujeto se encuentra inmerso en lo cultural, en su dinámica no estática sino cambiante; al dejar por fuera lo psíquico estas propuestas no logran dar cuenta de los procesos identificatorios y su relación con la dimensión psíquica. Por lo tanto, la relación sexo –género del enfoque biologicista, se desplaza a la relación identidad –género reforzada por la influencia de la cultura sobre el cuerpo asumiéndose como natural. De esta forma, hay ausencia de reflexión sobre la interpretación del sexo que a cada uno le corresponde pues está inscrito ya no en el orden biológico sino en el orden cultural, dificultando que el otro pueda entender la diferencia entendida en las propuestas como diversidad sexual. En otras palabras el género visto desde el reduccionismo biológico desencadena homofobia y sexismo, y el género visto netamente desde lo cultural desencadena una naturalización del mismo, por lo tanto carece de reflexión para comprender la diferencia pues se le conoce pero no se le reconoce.

A propósito de la diferencia, las propuestas educativas conceptualizan la orientación sexual de la siguiente manera, por un lado *Diversidad sexual en la escuela* plantea:

Finalmente, el esquema de género y de la sexualidad se completa con el componente de la orientación afectivo-erótica. Se usa tal termino para reconocer que, aunque investigaciones en todo el espectro biologicista-culturalista han ofrecido evidencias empíricas de sus hallazgos, no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales. (García, 2006, pág.19)

Por otra parte Ambientes escolares libres de discriminación expone que:

“la orientación sexual hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas (...) otra forma de la expresión de la orientación sexual tiene que ver con el sentirse atraído erótica y afectivamente hacia hombres y mujeres (...) reconocer que no existe una sola forma de ser mujer y hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo” (MEN, 2016, Pág. 23)

La orientación sexual es entonces conceptualizada en las propuestas, con la intención de evidenciar que hay formas diversas de dirigir el deseo tal como lo reconoce la cita anterior, sin embargo, como lo menciona la cita de Colombia diversa, se habla de lo erótico afectivo al reconocer que aún no hay un consenso entre lo biológico y lo cultural, lo que evidencia que carece de conceptualización teórica que dé cuenta del posicionamiento del deseo, aporte que es desarrollado desde el psicoanálisis a partir de la importancia del ámbito psíquico en la construcción del sujeto, al respecto es pertinente retomar a Lamas para comprender la importancia del ámbito psíquico en la comprensión de la diferencia sexual pues esta no sólo corresponde a lo cultural:

La complejidad y la variedad de las articulaciones entre diferencia sexual y cultura no se pueden explicar solamente por el género; hay que analizar cuestiones relativas de la subjetividad. La dificultad (¿o tal vez la resistencia?) para entender el ámbito psíquico lleva a pensar que lo que está en juego, primordialmente, es lo social. Una confusión frecuente radica en considerar los mecanismos de la adquisición inconsciente de la identidad sexual al mismo nivel que otras formas más sociales de adquisición de identidad, conceptualizando la diferencia sexual como una de tantas diferencias sociales. (Lamas, 1995, pág.66)

4.2.3 Alteridad

Las propuestas educativas objeto de análisis de este trabajo están dirigidas al escenario educativo, particularmente en la escuela. La propuesta de Colombia Diversa a partir de la investigación *Diversidad y Escuela* (Toro, 2006) encuentra necesario abordar la diversidad sexual desde ella:

Esta propuesta conceptual y metodológica reconoce que la lógica que subyace a la discriminación por homofobia en la escuela y en muchos otros ámbitos trasciende y es más compleja que el binario “buenos - malos; involucra el desconocimiento social de conceptos básicos sobre la diversidad sexual y la carencia en general de herramientas concretas para enfrentar la discriminación. Para que los casos de homofobia y transfobia en la escuela no sigan contando con el silencio de las víctimas (gais, bisexuales, lesbianas, transgeneristas, sus familiares, amigos/as, pares) y para que el debate empiece a ser público, Colombia Diversa les invita a escucharlas, a

reconocerlas como sujetos de derechos y a transformar con ellas sus realidades. (García, 2007, Pág.7)

Por otro lado, Ambientes escolares libres de discriminación a partir del caso de Sergio Urrego y acatando el fallo de la Corte Suprema de Justicia denota la necesidad de realizar una revisión en los manuales de convivencia y una ruta de atención en el marco de la Ley 1620 *Ley de Convivencia Escolar de 2013* que permita establecer acuerdos y normas que garanticen los derechos de los y las estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, reconociendo que es un escenario propicio para la construcción de proyectos de vida y fundamental para el reconocimiento de la diferencia; dicho reconocimiento se encuentra explícito en términos de inclusión para *Diversidad sexual en la escuela* y en construcción de ciudadanía para *Ambientes escolares libres de discriminación* las dos propuestas educativas se amparan en el marco de los Derechos Humanos veamos :

La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas. La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos. (García, 2007, Pág. 49)

Se constata entonces que la propuesta educativa de Colombia Diversa

Educar en el reconocimiento de la diversidad como una característica inherente a todas las personas, y que parte de esa diversidad son las orientaciones sexuales y las identidades de género no hegemónicas, se torna fundamental para el logro de los tres aspectos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía: a) la convivencia y la paz, b) la participación y la responsabilidad democrática y c) el reconocimiento y la valoración de las diferencias; aspectos que recobran un profundo valor en un escenario de posacuerdo, en la construcción de una paz estable, duradera y sostenible, que, sin duda, se estructura en la convivencia cotidiana, en la experiencia particular en los espacios micro, como el escolar. (MEN, 2016, Pág.13)

A pesar que la publicación de estas propuestas educativas surge en momentos diferentes es importante mencionar que *Diversidad sexual en la escuela* deja de manifiesto varias acciones que sería fundamentales para el reconocimiento de la diversidad sexual en el ámbito educativo que son expuestas en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional por ejemplo:

Respecto de los manuales de convivencia, es recomendable eliminar las normas ambiguas, establecer deberes, prohibiciones y sanciones por conductas verificables, teniendo en cuenta que no se pueden sancionar comportamientos personales referidos a la orientación sexual e identidad de género. Los principios y valores relacionados con la tolerancia, la igualdad, la libertad y el respeto, son muy importantes, pero para hacerlos efectivos en los manuales de convivencia se recomienda establecer normas explícitas que protejan los derechos de los estudiantes LGBT y establezcan sanciones para los actores que los vulneren y discriminen. (García, 2007, Pág. 53)

De esta forma queda en evidencia pese a la diferencia de tiempo cronológico el dialogo que existe entre las propuestas educativas y su interés por hacer visible al otro diverso sexualmente dentro del escenario educativo y así enfrentar la discriminación manifiesta dentro de la escuela. A propósito de la discriminación y soportando textualmente lo desarrollado en el capítulo de análisis de género encontramos que *Diversidad sexual en la escuela* confiere al desconocimiento un factor influyente en la problemática de discriminación “En las comunidades educativas de la investigación, se reconoce que la discriminación persevera en la medida en que no se enfrente activamente y gran parte de esta reacción se fundamenta en un vacío comprensivo e incluso de nominación sobre la existencia misma de la diversidad sexual” (García, 2007, Pág. 39) y a su vez la propuesta del MEN reconociendo que las prácticas discriminatorias se encuentran naturalizadas considera pertinente:

Trabajar en la desnaturalización de la desigualdad en razón de estas categorías debe pasar por la comprensión clara de los conceptos, la apropiación y el entendimiento de lo que implica uno u otro. Un primer trabajo tendrá que desmontar que lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales son lo mismo o caben en “una sola bolsa”, para la construcción de acciones en el interior de la escuela (MEN, 2016, Pág. 25)

Cabe mencionar que la propuesta *Diversidad sexual en la escuela*, reconoce que en las instituciones educativas tal como se señala en el tercer capítulo del presente trabajo, se ha restringido el abordaje de la sexualidad a enfoques salubristas en miras de reducción de embarazos adolescentes o enfermedades de transmisión sexual desconociendo la multiplicidad de matices que tiene la sexualidad y reforzando una mirada heterosexista con el planteamiento de sus temas, “el abordaje de la sexualidad se hace como descripción anatómico-fisiológica o desde la perspectiva de riesgo. Desde allí, se restringen las referencias de las dimensiones de placer, gusto y erotismo, y se limitan las expresiones afectivas dentro de los colegios, particularmente aquellas no heterosexuales” (García, 2007, Pág.10) haciendo evidente que dicho enfoque al abordar la sexualidad deja por fuera otras formas de asumir la sexualidad y que al no ser conocidas pueden ser discriminadas al salirse de la norma heterosexual.

Entendiendo que la propuesta de Colombia Diversa cuenta con un soporte investigativo, los aportes que realiza tienen como objetivo implícito evidenciar la situación de discriminación latente en la escuela y su influencia en reforzar estereotipos y roles de género que puntualizan la diferencia como exclusión y que dificulta el ejercicio de alteridad frente a la diversidad sexual, “hay una invisibilización, tanto de las personas LGBT como de los comportamientos discriminatorios que contra ellas se realizan. La escuela se asume como un espacio de socialización para la consolidación de orientaciones e identidades heterosexuales, que se asumen como un destino necesario o totalizante.”(García, 2007, pág. 10). Dicha invisibilización develada en el currículo oculto, se encuentra naturalizada al establecerse como correcta la heterosexualidad y al reforzarse roles y estereotipos de lo que significa ser hombre y ser mujer, por lo tanto:

La influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos. (García, 2007, Pág. 13)

Lo anterior puede ser complementado con la lectura que se hace desde *Ambientes escolares libres de discriminación* a los aprendizajes que derivan de la concepción del sistema sexo – género –también abordado por Lamas y expuesto en el marco teórico– y que son replegados en todos los espacios de socialización incluida la escuela:

Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y se construyen estereotipos sobre las personas. (MEN, 2016, pág.18)

Esta concepción biologicista del género es precisamente a la que se refieren ambas propuestas y que pretenden con su conceptualización atravesada por la cultura replantear, para ser abordada en la escuela y de esta manera contrarrestar los prejuicios que existen. “Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca” (MEN, 2016, Pág. 19). Pese a que *Ambientes escolares libres de discriminación* como se ha mencionado anteriormente no cuenta con una investigación previa sino es realizada desde los lineamientos de la Ley 1620 *Ley de Convivencia Escolar*, ofrece una conceptualización necesaria de la violencia basada en el género y la violencia por prejuicio que debe ser clara y conocida por las instituciones para realizar las modificaciones pertinentes en los manuales de convivencia y a su vez para la consolidación de las rutas de atención en la búsqueda del reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas dentro de la escuela y garantizando ambientes escolares libres de discriminación.

Se entiende entonces por violencia de género desde esta propuesta a:

Aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres (MEN, 2016, Pág. 47)

Esta violencia está ligada a lo que se desarrolla en el marco teórico de género con Marta Lamas al hablar de sexismo y homofobia tal como lo constatan las siguientes citas de la propuesta, “es importante resaltar que los hechos de violencia o discriminación en el interior de los establecimientos educativos contra niñas y jóvenes en razón de su O.S. o I.G. constituyen acciones de violencias basadas en el género contra las mujeres” (MEN, 2016, Pág. 47) y a su vez indiquen en las personas con identidades de género no hegemónicas :

Esta violencia podría configurarse especialmente hacia aquellos cuya expresión de género no es “tan masculina” como se espera o sobre quienes se perciben o asumen con O.S. e I.G. no hegemónicas. Al respecto, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2011) ha señalado que “estas agresiones [contra personas LGBTI] constituyen una forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género. (MEN, 2016, Pág. 48)

Se considera necesario entonces por parte de la propuesta del MEN tener las claridades para reconocer que existe una violencia de género que está ligada a una violencia por prejuicio dado que al existir personas que no se recogen en los estereotipos propuestos socialmente desde la concepción sexo-género se encuentran en vulneración, esto es fundamental según la propuesta educativa para realizar un reconocimiento de la diversidad en la escuela y desde estas claridades realizar las modificaciones necesarias en los manuales de convivencia, por ello especifica que la violencia por prejuicio son “aquellas que surgen en el marco de un talante de hostilidad o predisposición negativa hacia lo percibido como diferente” (Gómez citado en *Ambientes escolares libres de discriminación*, 2016, P.48) y puntualizando en diversidad sexual:

Las violencias hacia personas que construyen O.S. e I.G. no hegemónicas, o que son percibidas como tal, son violencias por prejuicio (VpP). Tradicionalmente estas han sido conocidas como homofobia, bifobia, lesbofobia o transfobia. Las consideraciones sociales en este sentido construyen y reproducen las violencias hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; allí prevalecen mucho más que los aspectos individuales, por lo que se sugiere y se opta jurídicamente por el uso de la categoría violencia por prejuicio (MEN, 2016, Pág. 48)

Para enfatizar puntualmente en alteridad desde la pregunta de Krotz y recogiendo lo anteriormente expuesto, se hace necesario comprender que la relación con lo extraño, con lo que es ajeno a mí, es lo que me permite querer conocer y saber quién es el otro. Tal como lo desarrollan las propuestas al enunciar lo que coincide con los planteamiento de Lamas en relación con el la biologización del género; esta concepción no permite que exista un acercamiento con lo extraño pues tal como se define en la violencia por prejuicio eso que es extraño es motivo de rechazo y de estigmatización, por lo tanto no existe una relación de cercanía para conocer y posibilitar *la igual de la diversidad y la diversidad en la igualdad*.

La propuesta educativa Diversidad sexual en la escuela a partir de lo manifiesto en ella como contenido latente quiere dar a conocer la realidad que frente a este tema se desata en la escuela, para una vez evidenciado y constatado investigativamente se pueda abordar; es evidente que una de sus prioridades sea definir conceptualmente los términos que se comprenden dentro de la diversidad sexual, para darlas a conocer, sin embargo tal como se desarrolló en el capítulo de análisis de género, al dejar por fuera el ámbito psíquico no se permite hacer una reflexión profunda a partir del tema para lograr un reconocimiento, pues la diferencia se puede nombrar pero igual lo extraño y lo diverso aun no es reconocido en la igualdad.

Por otra parte Ambientes escolares libres de discriminación busca igualmente realizar la conceptualización necesaria para dar a conocer otras formas de asumir la sexualidad, fuera de los parámetros establecidos socialmente y de esta manera mitigar las prácticas discriminatorias al interior de la escuela, enfocando su propuesta en las modificaciones necesarias de los manuales de convivencia a través de preguntas orientadoras que cada institución deberá responderse dadas las circunstancias y contexto en el que se encuentre incluyendo la participación de padres de familia, estudiantes, maestros y directivas, y así garantizar los derechos de la población LGBT en la escuela en términos de climas favorables para la convivencia. Si bien el trabajo propuesto es valioso dado el papel pedagógico que tiene el manual de convivencia, aun no se resuelve la pregunta desde la alteridad por lo extraño pues se le conoce pero aún no se comprende en donde está la igualdad.

Para reconocer al otro y pasar del escenario meramente nominativo, es decir, de asignarle un nombre y un concepto, es necesario que se reconozca donde se encuentra la igualdad. Igualdad que es planteada con los aportes del psicoanálisis desde el reconocimiento del cuerpo como un igual, pero en la experiencia subjetiva atravesada por lo psíquico como diferente; es a partir del ámbito psíquico que se puede comprender que el posicionamiento del deseo es indistinto hacia lo homosexual como lo heterosexual y a su vez que hay una relación de la cultura con el cuerpo y una relación de la cultura con lo simbólico sobre el sujeto.

CONCLUSIONES

A partir del análisis del marco legal educativo con relación a la educación sexual, se evidencia una notable influencia del enfoque salubrista en términos preventivos, en miras de la reducción del embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual que resultaron ser ineficientes, dada su escasa reflexión pedagógica de la sexualidad como dimensión fundamental de la construcción del sujeto. Además dicho enfoque refuerza el estereotipo hegemónico de la pareja heterosexual desconociendo de esta manera la diversidad sexual.

La diversidad sexual aparece en el marco legal educativo a partir del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 estableciéndose como proyección la inclusión y el reconocimiento de la diferencia en términos de ciudadanía. Sin embargo en contraste con la encuesta de clima escolar: *Mi Voz Cuenta* (2016) se evidencia que las prácticas discriminatorias a la población LGBT en las instituciones educativas son recurrentes, por lo tanto continúa representado un reto dentro de los objetivos de la educación colombiana. Sumado a esto se constató esta situación de vulneración de derechos en relación con lo educativo, a partir del análisis de las sentencias emitidas por la Corte Suprema de Justicia, principalmente con la negación de cupos a estudiantes con orientaciones sexuales no heterosexuales y la exclusión dentro de las instituciones, sobre todo de directivas a estudiantes con identidades de género diversas, hallando a partir de esto un alto índice de vulneración a la población transexual.

El periodo comprendido entre 2006 y 2015 está marcado por un alcance de visibilización de la población LGBT debido a una fuerte movilización en defensa de sus derechos. Durante este

periodo se presentó un avance en términos legales con la consolidación de políticas públicas en torno al reconocimiento de la diversidad sexual, sin embargo, es evidente la desarticulación de este tema en relación con el ámbito educativo, escenario fundamental para la construcción de una cultura del respeto a la diferencia, que pueda mancomunadamente con la política pública enfrentar la problemática de discriminación a razón de la orientación sexual.

La Ley 1620 *Convivencia Escolar* se emite en el año 2013 en el marco de la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Dicha ley, establece el carácter legal para desarrollar proyectos y revisión de manuales de convivencia dentro del ámbito escolar, con la participación de toda la comunidad educativa. Su ejecución pedagógica contribuye a la construcción del reconocimiento frente a todas las diversidades no solo la sexual. En términos de diversidad sexual esta ley es retomada a partir de la sentencia T – 478 de 2015 del caso Sergio Urrego por el requerimiento de la Corte Suprema de Justicia al Ministerio de Educación Nacional poniendo en discusión la importancia y necesidad de reconocer la diversidad sexual en la escuela.

La ley 1620 es crucial para la convivencia escolar, pues permite reconocer todas las diversidades que confluyen en la escuela, dado que la diversidad sexual sólo es una de ellas, es importante que sea conocida por todos los licenciados en formación que tengan interés de reconocerlas en la escuela, desde un ejercicio real y ético, para de esta manera valerse de la ley y trabajar en la defensa de los derechos de todos y todas las niñas, niños y adolescentes.

Desde la construcción conceptual de este ejercicio investigativo se constata que el género se ha visto en gran medida ligado al sexo biológico, desencadenando problemáticas sociales como el sexismo y la homofobia, a su vez el género entendido netamente desde lo cultural posibilita una mirada más amplia pero no logra abarcar completamente la diversidad sexual, por lo tanto los planteamientos desde la antropología con base en aportes del psicoanálisis en relación con los procesos de identificación, permiten constituir un marco más completo para establecer que no hay distinción entre el posicionamiento del deseo en lo heterosexual y lo homosexual, por lo tanto estos planteamientos resultan pertinentes para el reconocimiento de la diversidad sexual fuera de los prejuicios y aportan a la construcción de una cultura de respeto a dicha diversidad.

A partir de este ejercicio investigativo se concluye, gracias al aporte de la antropóloga mexicana Marta Lamas, que la discriminación que existe hacia las personas LGBT tiene un fundante cultural debido a que existe una relación directa entre sexo y género, esto quiere decir, que el sexo biológico determina tanto la identidad de género como la orientación sexual, expresados a partir de los roles de género y heterosexismo, por tanto no corresponde netamente acciones intolerantes de las personas hacia la diversidad sexual, sino que son producto de dicha concepción de unanimidad de sexo y género, los aportes desde la antropología en este sentido son enriquecedores para la construcción de alteridad de la diversidad sexual, por lo tanto deberían ser conocidos para el desarrollo de propuestas pedagógicas que incidan en el ámbito educativo.

La escuela es para las dos propuestas un escenario posibilitador de transformación de imaginarios y prejuicios frente a la diversidad sexual, por ello la propuesta educativa *Diversidad sexual en la escuela* desde una lectura pedagógica es valiosa, pues recoge en ella los hallazgos investigativos de *Diversidad y escuela (2006)* que evidencian las practicas homofóbicas que se dan en la escuela, su importancia se encuentra en la visibilización de una problemática que permanece arraigada en los prejuicios y la discriminación, por lo tanto al permitir discutir a partir de ella, apunta a una desnaturalización de dichas prácticas; por otra parte *Ambientes escolares libres de discriminación* plantea la creación de comités de convivencia escolar que recojan a toda la comunidad educativa y que participen a su vez, a través de preguntas orientadoras en la reflexión sobre la diversidad sexual para determinar si esta es reconocida o invisibilizada en los manuales de convivencia. A su vez propone unos momentos para la consolidación de una Ruta de Atención Integral que responda efectivamente a casos de vulneración o discriminación dentro de las instituciones. Cabe aclarar que se establecen preguntas con el fin de que cada institución las responda de acuerdo a sus problemáticas, resulta necesario conocer dicha propuesta para abordar la sexualidad como dimensión fundamental de la construcción de los sujetos, incidiendo en la convivencia escolar para el reconocimiento del otro.

Las propuestas reconocen que hay un desconocimiento frente a la diversidad sexual que refuerza la discriminación, por ello dentro de sus objetivos se encuentra el interés por referenciar

conceptualmente los términos que se comprenden dentro de la diversidad sexual, para así dar a conocer otras formas de asumir la sexualidad a parte de la heterosexualidad. Pese a que las propuestas educativas coinciden en denotar las implicaciones de la mirada biologicista del género y lo reconocen desde el ámbito cultural, desconocen en ámbito psíquico como ámbito fundamental, para no solo enfrentar el desconocimiento, sino para la construcción del reconocimiento de la diversidad sexual, desde la alteridad como ejercicio ético.

La ley 1620 Ley de convivencia escolar, es fundamental para el abordaje de la educación sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, sobre todo porque desde los manuales de convivencia y su revisión propuesta en Ambientes escolares libres de discriminación, permite el reconocimiento de la diversidad sexual en la construcción de acuerdos de convivencia por parte de toda la comunidad educativa: padres, maestros, directivas y estudiantes desde un reconocimiento no solo desde la norma, sino como una construcción social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). *Plan de Desarrollo: Bogota Mejor para Todos 2016-2020*.
Obtenido de
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Noticias2016/Bogota_tiene_nuevo_plan_de_desarrollo/Bases%20del%20Plan%20Distrital%20de%20Desarrollo%20-%20Bogot%E1%20Mejor%20pa.pdf
- Cantor, E. W. (2007). *Los Rostros de la Homofobia en Bogotá*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cantor, E. W. (2008). *Homofobia y Convivencia en la Escuela*. Bogotá D.C.: Editorial Kimpres.
- Centro Virtual de Noticias de la Educación*. (11 de diciembre de 2007). Obtenido de
<http://www.mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-140641.html>
- Correa, P. (25 de abril de 2008). *www.elespectador.com*. Obtenido de
<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-mala-educacion>
- Cosme, J. A. (2002). Orden sexual y alteridad: La homofobia masculina en el espejo. *Nueva Antropología N. 61*.
- Durán, N. H. (7 de septiembre de 2014). *El Espectador.com*. Obtenido de
<http://www.elespectador.com/noticias/bogota/pruebas-de-sergio-articulo-515085>

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación*.
- Erazo, C. (10 de noviembre de 2015). *El espectador*. Obtenido de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/sergio-urrego-un-caso-no-se-debe-repetir-articulo-598462>
- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI Revista de Educación*, 95-105.
- García, C. I. (2004). *Hacerse Hombres, Hacerse Mujeres, Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- García, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela*. Bogotá: Colombia Diversa.
- García, C. I., & Muñoz, D. R. (2009). Devenir de una Perspectiva Relacional de Género (y Cultura). *Nómadas N° 30*.
- Grimson, A., Merenson, S., & Noel, G. (2011). Desentramientos teóricos. En *Antropología ahora Debates sobre alteridad*. Argentina: Grupo editorial Siglo XXI.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que Compiten en la Investigación Cualitativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (A. Goñi, Trad., págs. 105-117). Londres: Sage.
- Guglielmi, F. I. (2006). Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche. .
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En M. L. Luz Gabriela Arango, *Género e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Krauze, M. (1995). La investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 19-39.
- Krotz, E. (2004). Alteridad y Pregunta Antropológica. En A. R. Mauricio Boivin, *Constructores de Otredad* (pág. 144). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo. *XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis*. Zurich.
- Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En M. L. Luz Gabriela Arango, *Gènero e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Lamas, M. (Mayo de 1996). *IberopueblaMX.com*. Obtenido de http://www.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero_Marta%20Lamas.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, 7.
- Lamas, M. (Mayo de 2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Mexico D.F.: Taurus.

- Mélich, J.-C. (2010). *El Otro de sí Mismo: Por una Ética desde el Cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutierrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-224). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Noguero, F. L. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. *XXI Revista de Educación - Universidad de Huelva*, 167-179.
- Pérez, J. B. (4 de mayo de 2007). *www.semana.com*. Obtenido de <http://www.semana.com/online/articulo/que-tanto-han-fracasado-campanas-educacion-sexual-colombia/85265-3>
- Ruiz, A. (2006). Texto, Testimonio y Metatexto, Análisis de contenido en la investigación en Educación. En A. J. Becerra, & A. T. Carrillo, *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales* (págs. 43-59). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Semana. (25 de abril de 2012). *www.semana.com*. Obtenido de <http://www.semana.com/nacion/articulo/ministra-campo-descarta-declarar-emergencia-escolar-presunto-caso-matoneo/256979-3>
- Toro, M. R. (8 de septiembre de 2006). *Diversidad y Escuela: Hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios*. Bogotá D.C.: Colombia Diversa.
- Valles, J. M. (2010). *Ciencia Política, Una Introducció*n. Barcelona: Editorial Planeta.
- Velásquez, L. S. (1995). Deseo, ley e identidad: una mirada psicoanalítica sobre las diferencias de género . En M. L. Luz Gabriela Arango, *Género e identidad Ensayos sobre lo femenino y lo masculino* . Bogota: Tercer mundo editores .
- Vélez, J., Pérez, J. P., & Morelo, D. (18 de Agosto de 2016). *La Silla Vacía.com*. Obtenido de <http://lasillavacia.com/historia/la-leccion-de-las-cartillas-de-gina-para-la-comunidad-lgbti-57575>
- Wills, L. C., & Rivera, J. F. (2016). *MI VOZ CUENTA: Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016*. Bogotá D.C.: Sentiido.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

MATRIZ DE ANÁLISIS INFERENCIAL

Autora: Paula Andrea Morales Serna

Anexo N°: 4

Texto analizado: **Sentencias extraídas como referencias de las Propuestas Educativas**

NOMBRE	AÑO	DERECHOS	ACCIÓN LEGAL	RESPUESTA	ANÁLISIS
SU- 641 Municipio: Ciudad Bolívar – Antioquia	1998	DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDA D: SOBRE EL ASPECTO PERSONAL Y LOS ACCESORIOS	Tutela: El actor, David Alonso Ruíz Olaya, se matriculó en el ID San José del Citará de Ciudad Bolívar (Ant.), para cursar el grado 11 durante 1998. El año anterior, las autoridades de ese plantel educativo le constriñeron para que se comprometiera por escrito a cortarse el cabello y dejar de usar un arete. En el presente año, a pesar de prescindir por su propia iniciativa del arete y presentarse a clases con el cabello recogido, la coordinadora de disciplina y el rector del colegio demandado nuevamente le apremiaron para que se abstuviera de asistir al establecimiento sin cortarse el cabello, so pena de suspensión.	Primero. REVOCAR la sentencia proferida por la Sala de Decisión de Familia del Tribunal Superior de Antioquia el 26 de marzo de 1998 y, en su lugar, tutelar los derechos fundamentales a la educación, al libre desarrollo de la personalidad y a la participación del menor actor. Segundo. ORDENAR al rector del IDEM San José del Citará que dentro de las cuarenta y ocho (48) horas siguientes a la notificación de este fallo, proceda a convocar a la comunidad educativa para modificar el manual de convivencia del establecimiento, a fin de que en él se respeten los límites constitucionales que fueron violados como se consideró. Tercero. COMUNICAR esta providencia al Juzgado Promiscuo de Familia de Ciudad Bolívar (Ant.), para los fines previstos en el artículo 36 del Decreto 2591 de 1991.	Primeros momentos en la lucha y defensa de los derechos, cabe resaltar que el <i>capital cultural</i> que se evidencia en el país de corte conservador y con construcciones entorno a sexualidades hegemónicas
SU- 642 Bogotá D.C. - Cundinamarca	1998	DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDA D PARA MENORES E INFANTES	Tutela: El actor manifestó que, desde 1997, su hija Wessling Jannpool asiste al jardín infantil que dirige la demandada, localizado en la penitenciaría "La Picota", en la cual se encuentra privado de la libertad. Señaló que "según políticas de este jardín, para poder recibir a mi hija debe cortarse el cabello, lo cual ella no quiere y llora por tal motivo, aspecto que considero no sólo injusto e inhumano sino antidemocrático y represivo contra el libre desarrollo de la personalidad y derechos de las personas plasmados constitucionalmente". Agregó que "nuestra Constitución (...) no ha concedido a ningún titular, en este caso un instituto de esta categoría, la corrección con tal política, a menos que se tratara de entrar a mi hija a un	Primero.- REVOCAR la sentencia de abril 2 de 1998, proferida por la Sección Quinta de la Sala de lo Contencioso Administrativo del Consejo de Estado y, en su lugar, CONCEDER la tutela del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad de la menor Wessling Jannpool Alonso Rojas, representada por su padre, Jairo Alonso Carvajal. Segundo.- ORDENAR a las directivas del jardín infantil "El Portal" de la penitenciaría nacional "La Picota" que adopten todas las medidas necesarias para proceder a la reforma de las cláusulas reglamentarias cuya inconstitucionalidad quedó demostrada en la presente sentencia. Tercero.- LIBRESE comunicación a la Sección Primera del Tribunal Administrativo de Cundinamarca, con miras a que se surta la notificación de esta providencia, según lo establecido en el artículo 36 del	

			instituto militar (...) y es que ni en los colegios privados, liceos, etc. se toman estas medidas tan severas y menos aún en contra de la voluntad de una menor".	Decreto 2591 de 1991.	
C- 481 Bogotá D.C. – Cundinamarca	1998	LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDA D PARA DOCENTES Y FALTAS DISCIPLINARIA S. DERECHO A LA IDENTIDAD PERSONAL. DERECHO A LA IDENTIDAD SEXUAL- DISCRIMINACI ON POR SEXO.	El actor considera que la expresión acusada viola los artículos 13, 15, 16, 25 y 26 de la Constitución. Según su criterio, la homosexualidad no es una enfermedad, ni una conducta dañina, sino que representa una “opción sexual”, que hace parte de la orientación sexual humana, tal y como lo ha reconocido la Organización Mundial de la Salud. Por ello, señala el actor, si una persona va al psicólogo o al psiquiatra por ser homosexual, “el profesional le dirá que no tiene tratamiento, ya que no está enfermo.” Según su parecer, ser homosexual es como ser zurdo, y así como “actualmente a ninguna persona zurda se le castiga”, debemos concluir que “tampoco requiere de tratamiento ser homosexual.” El actor sustenta este cargo con base en las sentencias T-534 de 1994 y T-097 de 1994 de esta Corporación.	En mérito de lo expuesto, la Corte Constitucional de la República de Colombia, en nombre del pueblo y por mandato de la Constitución, RESUELVE Declarar INEXEQUIBLE la expresión “El homosexualismo” del literal b) del artículo 46 del decreto 2277 de 1979	
T- 101 Ginebra – Valle del Cauca	1998	DERECHO A LA IGUALDAD EN ACCESO A EDUCACION POR HOMOSEXUAL/ DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDA D	Los jóvenes PABLO ENRIQUE TORRES GUTIERREZ y JOSE JULIAN PRIETO RESTREPO, ambos menores de edad, manifiestan que hasta el mes de octubre de 1996 fueron alumnos del Instituto Ginebra -La Salle-, establecimiento en el que cursaban sexto y séptimo grado de educación media respectivamente. Señalan que debido a su precaria situación económica y ante la exigencia de cambio de uniformes por parte del colegio, tomaron la decisión de suspender sus estudios; para ello el primero de los actores procedió a cancelar la matrícula de acuerdo con las disposiciones del colegio, mientras el segundo simplemente dejó de asistir, lo que implicó que reprobara el curso y quedara “eliminado del sistema”.	Primero. 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 PABLO ENRIQUE TORRES GUTIERREZ y JULIAN PRIETO RESTREPO, a quienes se les tutelaré 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. Segundo. LIBRAR por Secretaría las comunicaciones de que trata el artículo 36 del Decreto 2591 de 1991, para los efectos allí contemplados.	
T- 268	2000	DERECHO AL	Tutela: acción popular. Considera el señor	Primero. CONFIRMAR en su totalidad el fallo	

Neiva – Huila		LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. DERECHO A LA IGUALDAD.	Carlos Julio Puentes, conocido también como Carlos Pontini, que a la comunidad "gay" de Neiva se le han lesionado los derechos fundamentales al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la igualdad, en virtud de la negativa del Alcalde de esa localidad de autorizar el desfile de las candidatas al Reinado Nacional del Bambuco "gay" por las principales calles de esa ciudad. Considera que esa decisión contrasta con la autorización que a otros sectores de la sociedad si se les dio para la realización de los desfiles públicos con ocasión de la celebración del San Pedro.	proferido por la Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Civil y Agraria, en la acción interpuesta por el señor Carlos Julio Puentes contra la Alcaldía de Neiva, por las razones expuestas en el presente fallo. Segundo. 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. Tercero. Para los efectos del artículo 36 del decreto 2591 de 1991, COMUNÍQUESE al juzgado de origen, quien hará las notificaciones y tomará las medidas conducentes para el cumplimiento de esta sentencia.	
T – 435 Bogotá D.C. – Cundinamarca	2002	DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DERECHO A LA LIBRE OPCIÓN SEXUAL DERECHO A LA INTIMIDAD PERSONAL Y FAMILIAR	La señora Aracely Romero ha denunciado la violación a los derechos fundamentales de su hija a la igualdad, la intimidad personal y familiar, el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación. HECHOS: se le impidió el ingreso al aula de clases, según afirma, porque se drogaba y se dudaba de su identidad sexual, lo que, en su criterio, constituye un trato discriminatorio.	La decisión final falló a favor de TUTELAR los derechos de intimidad personal y familiar y al libre desarrollo de la personalidad, pero no le fue tutelado el derecho a la educación, pues tuvo el debido proceso, pero se obliga al colegio a no volver a realizar intromisiones, como las realizadas por el colegio al exigir un exámenes de toxicología y sexología pues afecta no solo el libre desarrollo de la personalidad, sino también el derecho a la intimidad personal y familiar.	En este caso es necesario resaltar que no sólo se le negó el derecho a la educación por su condición sexual, sino también argumentaron un posible caso de drogadicción, pero según un informe de toxicología esto fue falso.
T- 491 Subachoque - Cundinamarca	2003	DERECHO A LA EDUCACIÓN. DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD. DERECHO A LA LIBRE OPCIÓN SEXUAL. DERECHO A LA INTIMIDAD.	Tutela: La peticionaria considera que fue sancionada por una conducta extraña a sus obligaciones con el Colegio, en detrimento de sus derechos al debido proceso, a la intimidad y a la educación, más aún si se tiene en cuenta que es mayor de edad.	El amparo a los derechos fundamentales de Elizabeth Gaitán Acero y dejar sin efecto la sanción impuesta por el Colegio Departamental “Ricardo González”, de conformidad a los planteamientos expuestos en esta sentencia. En consecuencia, el Colegio deberá adoptar las medidas necesarias a fin de que la joven, si así lo decide, pueda culminar el pensum académico de las materias correspondientes a undécimo grado y obtener su título de bachiller, siempre y cuando cumpla con las exigencias académicas para ello.	
T- 562	2013	DERECHO A LA	Tutela: Negativa de la institución accionada	Primero.- REVOCAR la sentencia proferida por el	

Medellín – Antioquia		DIGNIDAD HUMANA Y AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD; APARIENCIA FÍSICA DERECHO A LA EDUCACION DE PERSONAS DE COMUNIDAD LGBTI	de permitir a Kim - persona identificada sexualmente como trans - el ingreso a clases por vestir el uniforme femenino de la institución, ya que, siendo su sexo genético masculino, debe portar el uniforme establecido en el manual de convivencia para los varones.	Juzgado Décimo Sexto Penal del Circuito con Función de Conocimiento de Medellín, el 21 de marzo de 2013, que confirmó el fallo del Juzgado Diecinueve Penal Municipal con Función de Conocimiento de Medellín, del 14 de febrero de 2013, que negó el amparo. Segundo.- CONCEDER los derechos fundamentales de Kim al libre desarrollo de la personalidad y a la educación. Tercero.- ORDENAR al Instituto Educativo INEM José Félix de Restrepo se restituya su calidad de estudiante. Cuarto.- ORDENAR al Instituto Educativo INEM José Félix de Restrepo a través de su representante legal o de quien haga sus veces, que tome las medidas necesarias para lograr la nivelación académica de Kim.	
T- 565 No registra lugar geográfico ni establecimiento educativo por pedido de protección al derecho a la intimidad	2013	DERECHOS IDENTIDAD DE GÉNERO Y SEXUAL DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD; SOBRE LA APARIENCIA FÍSICA	Tutela: El menor José, de 15 años de edad, cursa noveno grado de educación básica secundaria en el Colegio. Entrado en su adolescencia, según lo relata su progenitora, el menor se reconoció con una identidad sexual diversa y, por ende, decidió llevar el pelo largo conforme con el género femenino. El Colegio y particularmente su Rector, le reclamó al menor por esta decisión, que consideraba contraria a las normas del manual de convivencia.	ORDENAR al Rector del Colegio, que adopte las siguientes medidas: a. Se abstenga en lo sucesivo de adelantar procesos disciplinarios e imponer sanciones de cualquier índole, tanto al menor José, como a los demás estudiantes, cuando opten por expresar su identidad u orientación sexual diversa a través de su apariencia física.	
T – 804 Aracataca – Magdalena	2014	ORIENTACION SEXUAL E IDENTIDAD DE GENERO COMO CRITERIOS SOSPECHOSOS DE DISCRIMINACION DERECHO A LA EDUCACIÓN DERECHO A LA LIBRE PERSONALIDAD DERECHO A LA POBLACIÓN	Luiyis Vargas Ortiz (Briana) interpuso la acción de tutela al ser vulnerado su derecho a la educación, argumentando también la vulneración de otros derechos. Dentro de la descripción hecha por el demandante expone el trato recibido por un docente: “ <i>en el plantel educativo no se aceptan personas que se vistan de mujer, como [él era] un hombre no debía estar así vestido</i> ”	Como primera medida se hizo CONFIRMAR la sentencia del 30 de agosto de 2013; luego ORDENAR a la institución educativa dar el cupo para los dos trimestres restantes si así lo decidía el demandante; LLAMAR LA ATENCIÓN al juez que dio sentencia el 30 de agosto pues no hizo su trabajo de una manera comprometida y concienzuda; EXHORTAR a una entidad hacer un módulo de formación sobre los derechos de la población LGBTI.	En este caso podríamos decir que en primera instancia no hubo un fallo satisfactorio pues el juez a cargo simplifico su forma de trabajo al dar una sentencia sin hacer análisis de todas las variables.

		LGBTI			
T – 141 Medellín – Antioquia	2015	DERECHO A LA EDUCACIÓN PRINCIPIO DE NO DISCRIMINACIÓN DERECHO A LA IGUALDAD DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	El estudiante Absalón Mosquera fue vulnerado en los derechos anteriormente mencionados pues por medio de una tutela anterior había logrado volver a la Corporación, pero en el proceso de admisión y posteriormente en su proceso como estudiante se vio afectado por un gran número de integrantes de la comunidad educativa de ésta Corporación (administrativos, docentes, estudiantes, personal de servicios generales) pues dada su situación sexual (mujer trans) era constante el matoneo y discriminación, sumado a esto su condición de afrodescendiente generaba un ambiente de revictimización, como lo hizo el decano Arcadio Maya haciendo referencia a su condición de afrodescendiente: <i>“por ser negro tenía deficiencia intelectual”</i>	En PRIMERA medida se resuelve el caso tutelando los derechos vulnerados por la institución al demandante; en SEGUNDO término se refiere a realizar un encuentro con las personas a las cuales el estudiante faltó el respeto para pedir disculpas formales por estas actuaciones; en TERCERA instancia evitar vulnerabilidades posteriores en referencia al trato y abstenerse de interferir en el desarrollo y expresión legítima de la identidad de género del estudiante; por último en los demás términos de la resolución decretada se obliga a la Corporación que diseñe un plan para adaptar el servicio de educación que provee a sus estudiantes pertenecientes a grupos étnicos y minorías sexuales. También resalta la necesidad de la participación de toda la comunidad educativa.	Para efecto de este caso podemos decir que no solo hubo con caso de vulneración de derechos, sino que también hubo un ambiente de revictimización pues el demandante no sólo era una mujer transgénero sino también afrodescendiente.
T – 363 Barranquilla – Atlántico	2016	PRINCIPIO DE IGUALDAD Y PROHIBICION DE DISCRIMINACION EN RAZON DE IDENTIDAD DE GENERO Y ORIENTACION SEXUAL	La estudiante Erika Comas del SENA regional Atlántico se vio afectada en su condición de hombre transgénero pues la institución obligó al estudiante a usar el uniforme respectivo a la mujer, pues en su cuestión a sexo biológico es mujer, pero esto es una falta clara a libre desarrollo de la personalidad y al desarrollo y construcción de la identidad de género. El SENA argumentando que en los documentos presentados para el ingreso su sexo era femenino debía portar el uniforme para tal género.	La sentencia resuelve que le sean tutelados los derechos vulnerados; luego obliga al SENA que diseñe un plan que adapte el servicio de educación que provee, al respeto y la promoción que merecen las manifestaciones del libre desarrollo de la personalidad, particularmente las expresiones de la identidad de género y la orientación sexual.	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

MATRIZ DE ANÁLISIS INFERENCIAL

Autora: Paula Andrea Morales Serna

Anexo N°: 3

Texto analizado: **Ley de Infancia y Adolescencia**

Artículo	Descripción	Literal pertinente a la Diversidad Sexual	Cargos responsables	Observaciones
Art. 7	Protección Integral	Defensa y promoción de los derechos humanos y los derechos del niño.	Toda la comunidad	Reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad
Art. 12	Perspectiva de género	el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social.	Todos los ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes	Aparentemente no hay una referencia concreta en relación a la diversidad sexual, pero al hablar de perspectiva de género se puede barajar la idea de una apertura al tema en cuestión.
Art. 18	Derecho a la integridad personal	Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico.	Toda la comunidad	entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente
Art. 20	Derechos de Protección	4. La violación, la inducción, el estímulo y el constreñimiento a la prostitución; la explotación sexual, la pornografía y cualquier otra conducta que atente contra la libertad, integridad y formación sexuales de la persona menor de edad.	Toda la comunidad	

Art. 30	Libertades Fundamentales	Los niños, las niñas y los adolescentes gozan de las libertades consagradas en la Constitución Política y en los tratados internacionales de Derechos Humanos. Forman parte de estas libertades el libre desarrollo de la personalidad y la autonomía personal; la libertad de conciencia y de creencias; la libertad de cultos; la libertad de pensamiento; la libertad de locomoción; y la libertad para escoger profesión u oficio.		Metí este artículo para evidenciar que la libertad de género o identidad sexualidad o diversidad sexual no hace parte de las libertades explícitas de los jóvenes
Art. 41	Obligaciones del Estado	20. Erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes.	El estado y sus instituciones educativas	
Art. 42	Obligaciones especiales de las instituciones educativas	12. Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.	PARÁGRAFO 1o.Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza que contribuyan a disminuir las causas de la violencia intrafamiliar y sus consecuencias como: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, deserción escolar, agresividad entre otros.	EL fin en el ámbito sexual solo se reduce a la reducción del embarazo adolescente

Art. 43	Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos	<p>1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.</p> <p>2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.</p>	Establecimientos educativos	Formación en derechos
Art. 44	Obligaciones complementarias	10. Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.	<p>PARÁGRAFO 1o. Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza</p>	Es necesario resaltar que esto es para la vida en "PAREJA", pero no existe una aclaración del tipo de pareja, pues en textos o leyes anteriores si hay clara referencia a la pareja heterosexual



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

MATRIZ DE PROPUESTA EDUCATIVA

Autora: Paula Andrea Morales Serna

Anexo N°: 2

Texto analizado: **Diversidad en la escuela - Colombia Diversa (2007)**

Objetivo:

Contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales que valoren positivamente la diversidad sexual, en un marco de reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos de las personas LGBT, a través de instrumentos pedagógicos para abordar el tópico y la presencia de la diversidad sexual en las instituciones educativas, así como las reacciones discriminativas, intolerantes y violentas en contra suya.

Ítem	Presentación y desarrollo	Objetivos	Conceptos a desarrollar	Hallazgos investigativos e interpretativos
Introducción	<p>Esta propuesta conceptual y metodológica reconoce que la lógica que subyace a la discriminación por homofobia en la escuela y en muchos otros ámbitos trasciende y es más compleja que el binario “buenos - malos; involucra el desconocimiento social de conceptos básicos sobre la diversidad sexual y la carencia en general de herramientas concretas para enfrentar la discriminación. Por eso Colombia diversa ve necesario mostrar una realidad que ha sido invisibilizada durante mucho tiempo mediante información y conocimiento de una comunidad igualmente humana.</p> <p>Para el desarrollo de cada capítulo la cartilla propone un marco didáctico configurado en tres momentos:</p> <p>Brújula Corresponde a una actividad sugerida que orienta al facilitador o facilitadora, o a los y las participantes en el viaje temático a emprender.</p> <p>Navegación Equivale al centro de la actividad sugerida, la cual puede ser trabajada de manera individual, por grupos o en forma combinada. Los que hacen son variados y dinámicos, y dejan abierta la posibilidad de cambiar o integrar otros elementos metodológicos.</p> <p>Horizonte Los y las participantes toman conciencia y acumulan los nuevos significados y sentidos construidos acerca de la experiencia, la reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Generar un debate público a través de la visibilización de historias y realidades de la comunidad LGBTI para lograr así un reconocimiento como sujetos de derechos y a transformar con ellas sus realidades. ◦ Transformar positivamente los imaginarios que existen sobre las personas LGBT. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ciudadanía: La promoción de la ciudadanía como meta para la garantía y restablecimiento de derechos, reforzándola igualmente en la cultura escolar. ◦ Reconocimiento: El reconocimiento para la construcción de una cultura democrática importante para la investigación del proyecto de Colombia Diversa. 	<p>La cartilla es realizada a partir de una investigación llamada “Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT”. Ésta surge con la intención de indagar en torno a las prácticas de inclusión y exclusión de la diversidad sexual en la escuela, teniendo en cuenta que el escenario escolar tiene un alto potencial no sólo para la transmisión de conocimientos, sino para la formación ciudadana y para la construcción de una cultura democrática que parte del reconocimiento y el respeto de las diferencias. Esta investigación es apoyada por la alcaldía de dicho año (2005).</p> <p>Hallazgos de la investigación: hay una invisibilización, tanto de las personas LGBT como de los comportamientos discriminatorios que contra ellas se realizan. La escuela se asume como un espacio de socialización para la consolidación de orientaciones e identidades heterosexuales, que se asumen como un destino necesario o totalizante.</p>

	y la vivencia. La potencia del horizonte es comprender el sentido de la actividad para la vida.			
<p>1. La sexualidad como desafío pedagógico</p>	<p>No se puede hablar de una manera generalizada de las escuelas existentes y de sus déficits puesto que cada una constituye una comunidad diferente, es decir que para la investigación que antecede ésta cartilla, se opta por realizar una investigación cualitativa que comprenda las configuraciones de los espacios escogidos.</p> <p>Es por esto que se hace un repaso histórico y legal del desarrollo de diversidad sexual en la escuela en Colombia, todos los procesos legales y pedagógicos que se han constituido a través de un marco legal; y la contextualización de términos desconocidos pertenecientes a las identidades LGBTI como por ejemplo la distinción entre sexo, género y orientación afectiva-erótica.</p> <p>Para empezar a abordar la diversidad sexual es pertinente hablar en primera medida de GENERO y SEXUALIDAD en la escuela, como conceptos que le abren paso al entendimiento de la diversidad sexual.</p> <p>Corte Constitucional, Sentencia T-491 de 2003 Magistrada Ponente: Clara Inés Vargas Hernández <i>...la opción de vida escogida por una persona, en el ámbito de su sexualidad (...) no puede ser reprochable disciplinariamente por pertenecer a la vida privada y hacer parte del libre desarrollo de la personalidad de cada sujeto, en la medida en que son elementos que dan sentido a su existencia, siempre y cuando no desconozca los derechos de los demás o el ordenamiento jurídico.</i></p> <p>Corte Constitucional, Sentencia T-268 de 2000 Magistrado Ponente: Alejandro Martínez</p>	<p>o Incentivar la comprensión y la reflexión crítica en torno al tratamiento escolar de la diversidad sexual: escuela, dispositivos pedagógicos de género, educación para la sexualidad, y sistemas sexual y de género.</p>	<p>o <u>Escuela:</u> 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. Sin embargo, desde los años 50, la escuela se ha convertido casi en la garantía de conservación de desigualdades, por razones tanto de clase social como de etnia, género, creencia religiosa, etc. Es por esto que la escuela es un espacio de cruce de culturas, de desarrollo y transformación constante, cada integrante con sus diferencias configura un espacio social y cultural diferente.</p> <p>o <u>Dispositivos pedagógicos de género:</u> La escuela mas allá de un transmisor de conocimientos, se ha configurado para la formación de subjetividades reflejadas en conductas y personalidades, por eso es importante preguntarse sobre el género y la sexualidad dentro de esas formaciones de la escuela. ¿Con qué materiales, rutas y dispositivos cuentan las escuelas para la abordar el género y la sexualidad de una forma igualitaria?</p> <p>o <u>Educación para la sexualidad:</u> El ideal moral y biológico heterosexual se ha venido contrastando a través del tiempo con programas pedagógicos que abordan la sexualidad en la escuela, tales</p>	<p>Uno de los hallazgos encontrados en la investigación del proyecto Arco Iris, fue que apartir de la búsqueda de material con proceso social para la transformación de subjetividades respecto al género era casi nula en las instituciones investigadas. Es decir, que a pesar de que las chicas y chicos compartan los mismos espacios, la educación para cada uno es diferente, no se les enseña lo mismo dependiendo el género, lo cual refuerza la desigualdad y el desequilibrio de género. Además de esto se denota que en los intercambios sociales y académicos suponen que todos los participantes corresponden a manifestaciones heterosexuales, lo cual refuerza el rechazo a la homosexualidad. Al jerarquizar el hombre como primordial dentro de ese orden, la mujer queda como sexo débil.</p> <p>En los colegios se percibe una aprehensión por abordar la sexualidad en la escuela, al punto que antes abordarla en su infinita variedad se desea una suerte de neutralidad en el comportamiento de las personas, que permita esconder todo trazo de placer, gusto, erotismo.</p> <p>Los docentes y directos concluyen que es mejor ser reservado con discursos de la sexualidad pues existe un miedo a un supuesto incremento de embarazos y a una muy alta “producción” de homosexuales,</p>

	<p>Caballero <i>...la diversidad sexual está claramente protegida por la Constitución, precisamente porque la Carta, sin duda alguna, aspira a ser un marco jurídico en el cual puedan coexistir las más diversas formas de vida humana.</i></p> <p>Dinámica de trabajo:</p> <p>Imágenes y narraciones de la sexualidad Tiempo sugerido: 90 minutos.</p> <p>Objetivo: analizar y reflexionar con base en una historietas y en algunas narrativas de la investigación, sobre las vivencias y construcciones de la sexualidad en la escuela. Materiales: papel, lápiz, copia de la tira cómica y de los fragmentos de los hallazgos investigativos.</p> <div data-bbox="365 581 768 748"> <p>Brújula</p> <p>Realizar la lectura del apartado anterior de hallazgos investigativos y, a propósito de ellas, responder de manera individual las siguientes preguntas:</p> <p>a. ¿Consideras que el escenario de tu colegio resulta favorable para el abordaje de la sexualidad?</p> <p>b. ¿En tu colegio se percibe un miedo a hablar de la sexualidad? ¿Cuáles son sus características? ¿El miedo aumenta cuando se abordan temas específicos como los embarazos adolescentes y la diversidad sexual?</p> </div> <div data-bbox="365 756 768 980"> <p>Navegación</p> <p>Organizarse en grupos de máximo seis personas, observar en detalle la historieta en tres cuadros que aparece en las siguientes páginas, discutir y responder por escrito a las siguientes preguntas:</p> <p>a. ¿Qué sensaciones en torno al cuerpo y la sexualidad plantea la historieta?</p> <p>b. ¿Qué reacciones son probables en el medio familiar y social ante este tipo de sensaciones?</p> <p>c. Tomando como base la Gráfica 1, en la sección de Conceptos básicos, ¿qué categorías de los sistemas sexual y de género corresponden a lo planteado en la historieta?</p> <p>d. ¿Qué relación puede establecerse entre los hallazgos investigativos ya leídos y la historieta?</p> </div>		<p>como:</p> <p>Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES)</p> <p>Proyecto de educación para la sexualidad y la construcción de Ciudadanía (PESCC)</p> <p>El Plan Nacional decenal de Educación 2006-2015 (PNDE)</p> <p>La presente cartilla pedagógica “Diversidad sexual en la escuela”</p> <p>° <u>Sistemas sexual y de género:</u> Se hace una distinción entre sexo, género y orientación afectiva- erótica. El sexo como: distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad).</p> <p>A pesar de prevalecer dicha forma sexual, existen casos de intersexualidad donde el cuerpo desarrolla características físicas y genitales de los dos sexos, esto visto en la antigüedad como privilegio, y ahora como síntoma de vergüenza según los paradigmas establecidos por la sociedad.</p>	<p>influenciados por aquellos que muestran sin reparos su orientación afectivo-erótica.</p> <p>Uno de cada 2.000 o por cada 5.000 nacimientos a nivel mundial, es un caso de intersexualidad. En la necesidad de encuadrarlos en uno de los dos sexos aceptados, los padres quienes toman la decisión, deciden hacer una intervención quirúrgica que defina su sexo.</p> <p>Varias investigaciones muestran un sesgo estadístico evidente, pues en casos de intersexualidad se “crean” muchas más hembras que machos en los quirófanos, por una facilidad procedimental para el personal médico; es más sencillo crear hendiduras que protuberancias en el cuerpo. Una estadística algo perversa pues tales bebés no participan en la decisión acerca del sexo de asignación y hoy en día muchos reclaman su derecho a decidir sobre su propia vida, pues hay un buen número de casos en los que el desarrollo corporal y psíquico posterior contraría la decisión tomada por la familia y/o los médicos.</p> <p>Se debe reconocer que una constante histórica muy fuerte es el conjunto de las expectativas de todas las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres.</p> <p>Se debe enfatizar que la identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a una autoidentificación de cada sujeto.</p>
--	--	--	--	---

Horizonte
 A partir del trabajo realizado, esbozar en grupos dos propuestas concretas a través de las cuales sea posible la generación de actitudes y compromisos para un abordaje tranquilo e informado de la sexualidad en la escuela, incluyendo el tema de la diversidad sexual.



El **género** como: la construcción cultural de la diferencia sexual, en alusión al hecho de que, sobre la base de la distinción sexual, las sociedades humanas montan una gran cantidad de expectativas de comportamiento y oportunidades de actuación diferenciales entre hombres y mujeres.

Las personas transgeneristas o **transgénero** son aquellas que desarrollan una identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia o que se encuentran en tránsito entre los géneros. Por esa razón, con frecuencia se autodenominan como transgeneristas de hombre a mujer o de mujer a hombre, según sea el caso.

Las variantes del transgenerismo que más se conocen corresponden a las personas **transformistas**, quienes construyen la apariencia no esperada sólo de manera ocasional, por ejemplo, en el ámbito de espectáculos; las personas **travestis** lo hacen de manera permanente más como un asunto de la vida cotidiana y las personas **transexuales** son aquellas que se realizan cambios en el sexo hormonal y anatómico, por medio de tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas, como modo para adaptar el cuerpo a la identidad de género desarrollada.

La historia que se abarca en los términos es importante para no tratar las identidades como supuestas realidades inmutables, porque las categorías son dinámicas.

Otro elemento crítico del modelo de identidades fijas es que deja por fuera a muchas personas que tienen prácticas ocasionales o permanentes, pero que no se narran desde lugares identitarios asociados a las mismas.

			<p>Respecto el componente de la orientación afectivo-erótica no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales.</p>	
<p>2. Imaginarios sobre la diversidad sexual</p>	<p>Través de este capítulo nos acercamos al conjunto de frases, imágenes mentales y percepciones que circulan con fuerza en la sociedad, sobre las feminidades y las masculinidades, así como sobre las diversas identidades de género, y que constituyen el marco de legitimidad o ilegitimidad de los lugares y modos de la actuación social para cada persona.</p> <p>Corte Constitucional, Sentencia T-101-98 Magistrado Ponente: Fabio Morón Díaz <i>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 armónica, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el pluralismo y la igualdad en la diferencia.... sólo quien practica la tolerancia, quien respeta la diversidad y reconoce en el "otro" a uno igual a sí mismo, tendrá capacidad y legitimidad para contribuir desde el proceso educativo a formar a los niños y a los jóvenes en un paradigma ético sustentado en dichos principios.</i></p> <p>Como conclusión del capítulo y de los hallazgos investigativos Es importante señalar que aun en el campo menos comprendido del transgenerismo y, de manera general, de la</p>	<p>° Profundizar nuestra comprensión sobre los conceptos de cuerpo, imaginarios y diversidad sexual.</p> <p>° Esclarecer los imaginarios que circulan en la escuela y en la sociedad sobre los cuerpos y las subjetividades LGBT</p> <p>° Es importante preguntarnos sobre el conjunto de interpretaciones que se activan ante los cuerpos de las personas LGBT, para lo cual puede ser útil acercarnos a la noción de imaginarios.</p>	<p>° <u>Cuerpo:</u> El cuerpo como territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser. En torno a ellos, se activa un conjunto de prácticas culturales que se orientan a la producción de imaginarios diferenciados sobre el ser y el deber ser de las personas, y a los modos de normalización y control de sus fronteras.</p> <p>El cuerpo como una construcción social, cultural y simbólica, que <i>...siempre está inserto en la trama del sentido, inclusive en las manifestaciones aparentes de rebelión, cuando se establece provisoriamente una ruptura en la transparencia de la relación física con el mundo del actor (dolor, enfermedad, comportamiento no habitual, etc.)</i> (Le Breton, 2002: 33).</p> <p>° <u>Imaginarios:</u> Los imaginarios se organizan como "una intrincada red de conversaciones que se refuerzan entre sí y que, en</p>	<p>No es posible mirar a los cuerpos sin los lentes de la interpretación cultural que ya portamos irremediabilmente sobre ellos y sobre sus subjetividades. La idealización tiende a establecer límites rígidos de legitimidad o ilegitimidad (pensadas muchas veces como "lo normal" y "lo anormal"), a través de imágenes esenciales, que impiden el reconocimiento social de la diversidad real que los seres humanos tenemos en nuestras construcciones del género y la sexualidad.</p> <p>Diversidad sexual, el término se suele aplicar a las manifestaciones minoritarias, no dominantes o contrahegemónicas</p> <p>La investigación de Colombia Diversa muestra, en concreto, una variedad de imaginarios en los que se percibe un desconocimiento y una mezcla en torno a los campos y categorías involucrados en la diversidad sexual, en todos los grupos de las comunidades educativas: docentes, administración, estudiantes, padres o madres. Algunos de esos imaginarios son:</p> <p>° Los falsos paralelismos entre sexo,</p>

diversidad sexual, la escuela no tiene únicamente un potencial para la construcción de la exclusión, sino también para la **inclusión y el reconocimiento**, cuando permite la presencia dentro de su complejo mundo cultural informaciones científicas o mediáticas, no subordinadas a una simple lógica de polarización.

Dinámica de trabajo:


Miradas sociales sobre las personas LGBT

Tiempo sugerido:
90 minutos.

Objetivo: Confrontar algunos imaginarios sociales sobre las personas LGBT, y analizar qué tanto ellos se hacen presentes en la escuela.

Materiales: papel, lápiz y textos de dos artículos periodísticos seleccionados.


Brújula



Realizar la lectura del apartado anterior de hallazgos investigativos, en relación con los imaginarios en torno a las personas LGBT en la escuela, como base para responder de manera individual las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez has sentido discriminación o exclusión en razón de características físicas o personales tuyas?
- En caso afirmativo, ¿qué emociones y reacciones tuviste? ¿Crees que hay elementos comunes en dichas emociones y reacciones, con las de las personas LGBT?
- Al leer los fragmentos testimoniales, ¿has usado o has recibido expresiones parecidas en razón del género o de la sexualidad? ¿Qué piensas de ellas?

Navegación



Organizarse en grupos de máximo seis personas y leer los dos artículos periodísticos que aparecen a continuación.

2. A partir de la lectura de los textos y de la discusión grupal, realizar un contraste escrito de los mismos en torno a los siguientes elementos:

- Los imaginarios de "anormalidad" atribuidos a las personas LGBT.

- La presencia de prejuicios y estereotipos.
- Las voces de personas LGBT presentes en los textos.
- El enfoque de derechos humanos presente o no en relación con las personas LGBT.

Horizonte



Con el fin de tener tanto una visión internacional y nacional acerca de la garantía y protección de los derechos de las personas LGBT, ingrese a una página de Amnistía Internacional relacionada con minorías sexuales: <http://www.es.amnesty.org/noticias/noticias/articulo/la-homosexualidad-sigue-perseguida-por-ley-en-mas-de-70-paises-y-en-8-puede-suponer-la-pena-de-muerte/> Y a la página de Colombia Diversa, referida al informe de Derechos Humanos de la población LGBT en Colombia: http://www.colombiadiversa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=276&Itemid=370

Tras recorrer sus contenidos reflexione sobre los siguientes asuntos:

- ¿Tengo ahora una comprensión distinta acerca de la vivencia o no de los derechos de las personas LGBT?
- ¿Qué compromisos personales puedo asumir para no vulnerar directamente y para no ser cómplice de otros en la vulneración de derechos de las personas LGBT?

consecuencia, no pueden definirse como ciertas o falsas. Se trata más bien de una coordinación colectiva de acciones e interacciones que se derivan de conversaciones” (García, 2004: 4). En ese sentido, el psicólogo social John Shotter (1989: 139), define el término imaginario como “cosas que sólo existen en nuestra conversación” y, más aún, como un modo conversacional que, al atrapar a las personas, puede llegar a configurar una cárcel de la que es difícil escapar.

Los imaginarios de **género** y de la **sexualidad**, así como aquellos que se dirigen explícitamente a determinar el lugar social de las personas LGBT, que circulan en la escuela, no pueden entenderse como una producción que se hace exclusivamente allí, sino que en realidad constituyen un diálogo, una recreación, una actualización y, en otros casos, un contraste con narraciones que circulan en otros espacios sociales.

Lo interesante es que en las redes de conversaciones que se activan en la escuela los imaginarios se van convirtiendo en imágenes de carácter esencial y categórico, y se asumen como realidades naturales.

° Diversidad sexual:

Conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales.

identidad de género y orientación afectivo-erótica.

° La creencia de que la orientación afectivo-erótica va de la mano de un cambio en la identidad de género. Así, se supone que los gays quieren ser o se sienten mujeres y las lesbianas quieren ser o se sienten hombres.

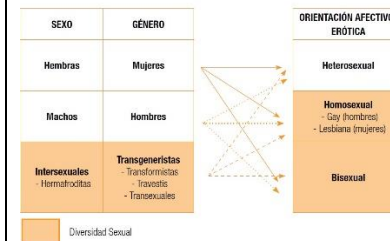
- La noción de anormalidad. Se percibe la actuación de un código moral radical que rechaza la diversidad, y con un énfasis marcado en el campo homosexual en tanto que se considera trasgresor en dos niveles: el primero respecto a que su orientación no va en los parámetros divinos impuestos en la sociedad y segundo, ellos rompen con la normatividad de familia y por ende el acto de procrear.

- Las ideas en torno al origen: ¿nacieron o se hacen? Como parte de la argumentación sobre “anormalidad” y “normalidad” que surge en los colegios en torno a las personas LGBT. Surge una referencia constante a la diversidad sexual como explicable desde dos fronteras: nacer o tener que ser LGBT. Desde la primera y bajo la afirmación de que “no es culpa de ellos ser así”, el argumento genético y/o hormonal es un argumento radical en la medida en que ser LGBT no haría parte del libre desarrollo de la personalidad y, por tanto, la persona LGBT no escoge esa “desviación”. De este modo, puede perdonársele su “tendencia”, en la medida en que por lo menos la mantenga oculta. Desde la segunda frontera, de una conversión obligada, se estima que las

Dicho conjunto resulta de la combinación en cada persona y en cada cultura de factores biológicos, preceptos culturales y configuraciones individuales, en relación con todo lo que se considere sexual. Ello nos puede llevar a entender, desde una perspectiva amplia, a la diversidad sexual como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad.

La diversidad sexual correspondería, entonces, de manera más focalizada, a los campos de la intersexualidad, el transgenerismo y las orientaciones afectivo-erótica homosexual y bisexual

Cuadro No. 2
Diversidad sexual en los sistemas sexual y de género



orientaciones sexuales diversas son el resultado de la violencia sexual, por parte generalmente de un familiar, que, se infiere, es homosexual. Al ser conducida a la “debilidad homosexual”, una persona encontraría placer en orientaciones no heterosexuales bajo el acompañamiento seductor de una persona LGBT.

Se considera que una persona LGBT está desprendida de toda capacidad de controlar su vida puesto que se ha enfrentado a situaciones de violación o rechazo, es decir que ha sido desestimada en actos heterosexuales y que por esta razón es Gay/ Lesbiana.

Se comprueba en la investigación a través de un test de percepciones hechos en los colegios del estudio, los cuales revelan que las posibilidades amplias de la orientación sexual no son conocidas por un 31% de los profesores y profesoras, 60% de los estudiantes y 74% de los padres y madres.

Para esto se evidenciarán tratamientos específicos a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas que se encontraron dentro de la escuela:

GAY: El gay es entendido como un hombre y, en ese sentido, como una mujer; y en tanto no se rige por el dictamen natural, tampoco es un macho, especialmente porque se considera que su capacidad reproductiva ha sido enajenada.

LESBIANAS: un imaginario recurrente es el de “lesbiana

				<p>masculina”, pues se juzga que no puede haber lesbianas femeninas, lo que quiere decir que dentro de una relación de mujeres lesbianas debe existir una que cumpla el papel de “hombre”, también surgió la discusión sobre como los términos utilizados para definir la homosexualidad femenina no mantienen la misma consistencia de los utilizados con los hombres homosexuales. Si bien hay un cuestionamiento del rol de género en la mujer lesbiana, en tanto que no se comporta como una “mujer-mujer”, la diferencia con la mujer heterosexual es menos imperceptible en el terreno del desempeño comportamental, especialmente el comportamiento externo en grupos, en la medida en que las mujeres en general no tienen el control impuesto a sus expresiones afectivas como ocurre con los hombres.</p> <p>Para finalizar, se debe comentar una consideración del lesbianismo como una especie de ofensa a la masculinidad macha y una posibilidad de vanagloria de los hombres que pueden devolver a una mujer lesbiana la condición de mujer-mujer. Esto es, la consideración del ser lesbiana como referida a una carencia de contacto adecuado con hombresmachos y que, por lo tanto, es susceptible de cambio, de retorno a la norma.</p> <p>BISEXUALES: la persona bisexual es vista como la “desviación mayor”, como alguien completamente indefinido y, en algunos casos, como una persona gay y/o lesbiana según sea hombre o mujer, que discurre cotidianamente en una especie de</p>
--	--	--	--	--

				<p>péndulo entre la orientación heterosexual y la homosexual. Adicionalmente, plantea problemas mayores por su supuesta capacidad de ocultamiento o camuflaje.</p> <p>La profusión de lecturas de las personas bisexuales como inmaduras, inestables, indefinidas y egoístas, que se perciben en general en la cultura y que entran como narraciones a la escuela, se adscribe, a la idea de la obligatoriedad en la elección única del sujeto de deseo, que constituye otro rasgo del pensamiento dicotómico que se posa sobre el género y la sexualidad.</p> <p>TRANSGENERISTAS: el campo de las identidades de género referido al transgenerismo genera una confusión y un desconcierto aún mayores. Va desde su reducción a una idea de parodia o de disfraz, como una especie de careta que oculta lo real, lo concreto, inmóvil, que, aunque oculto es la “verdad”; pasa por su asociación con la bisexualidad; y llega hasta una completa incomprensión de las configuraciones subjetivas que se dan en dicho campo.</p>
<p>3. La homofobia al desnudo</p>	<p>Las reacciones sociales negativas frente a la diversidad sexual pueden entenderse como homofobia, la cual, podría sintetizarse en su definición como la actitud de miedo, reproche, burla, desagrado o rechazo hacia las personas lesbianas, bisexuales transgeneristas. La homofobia y la incitación al odio hacia personas LGBT violan los Derechos Humanos. Es por esto que es importante abordar en el capítulo la conceptualización de dichos prejuicios.</p> <p>Corte Constitucional, Sentencia C-481 de 1998</p>	<ul style="list-style-type: none"> ° Analizar el término de heteronormatividad como un principio explicativo también significativo en este campo ° Revisar conceptualmente el 	<ul style="list-style-type: none"> ° <u>Homofobia:</u> Es común que las personas LGBT se perciban y representen socialmente como individuos marginales y sórdidos. Son personas frecuentemente caricaturizadas por los medios de comunicación como exóticas e inclusive como personajes históricos, ruidosos o enigmáticos. Dichas imágenes reproducen prejuicios y estigmas que divulgan mensajes negativos sobre las 	<p>Los movimientos de derechos humanos internacionales han ido posicionando términos específicos para reconocer, en forma singular, estas reacciones de acuerdo con orientaciones sexuales e identidades de género específicas.</p> <p>Sobre todo, en Occidente, hemos aprendido (y en ello la escuela ha jugado un papel de conservación y difusión) a organizar el mundo</p>

	<p>Magistrado Ponente: Alejandro Martínez Caballero <i>Conforme a la Constitución y a los tratados de derechos humanos, es claro que la homosexualidad no puede ser considerada una enfermedad, ni una anormalidad patológica, que deba ser curada o combatida, sino que constituye una orientación sexual legítima, que constituye un elemento esencial e íntimo de la identidad de una persona, por lo cual goza de una protección constitucional especial, tanto en virtud de la fuerza normativa de la igualdad como por la consagración del derecho al libre desarrollo de la personalidad (CP arts 13 y 16). Todo lenguaje tendiente a estigmatizar a una persona por su orientación sexual es entonces contrario a la Carta y es explícitamente rechazado por esta Corporación.</i></p> <p>° En las reacciones que se perciben en la investigación se encuentra la actuación de la metáfora de la manzana podrida, que funciona como una alerta que se requiere para mantener a raya los comportamientos LGBT. Esto es, para mantener la hegemonía de la normativa heterosexual reproductiva que se considera como la única forma “decente y normal” de vivir. A partir de esto, toda diversidad sexual no hegemónica que se articule desde otras pautas, es entendida como un peligro potencial.</p> <p>Dinámica de trabajo:</p>	<p>termino de homofobia puesto que a través de los hallazgos anteriores las alusiones hechas hasta aquí al miedo al abordaje a la sexualidad que se percibe en muchas instituciones educativas y a los imaginarios problemáticos que allí circulan en torno a la diversidad sexual y, en particular, frente a las personas LGBT.</p> <p>° Reconocer cómo la homofobia se hace presente en los colegios, pues permite pasar de una caracterización general de la lógica que la organiza a explicitar los modos particulares en que ella se construye.</p>	<p>diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, lo que fortalece la discriminación y la exclusión de las personas LGBT de la producción social, cultural, política y económica del país.</p> <p>De otra parte, podría decirse que dentro de la oferta cultural y educativa formal y no formal dirigida a niños, niñas y jóvenes son inexistentes los símbolos, significados y expresiones del estilo de vida, experiencias y relaciones de personas LGBT. Lo anterior como una clara muestra de cómo la heterosexualidad obligatoria se constituye en la única posibilidad socialmente avalada y considerada “normal” para la construcción de relaciones.</p> <p>° <u>Lesbofobia, bifobia y transfobia:</u> Así, al lado de la homofobia, deben particularizarse las actitudes de miedo, reproche, burla, desagrado o rechazo hacia personas lesbianas (lesbofobia), bisexuales (bifobia) y transgeneristas (transfobia). Este nombramiento es importante, pues en muchas ocasiones estas presencias subjetivas quedan veladas tras la preponderancia cultural de los hombres gays y del movimiento gay, en los colectivos políticos de la diversidad sexual.</p> <p>° <u>Heteronormatividad:</u> hay una obligatoriedad cultural por la opción de vida heterosexual, que se considera como la adecuada, normal, deseable y única.</p> <p>El rechazo, la aversión o el distanciamiento que puede generar</p>	<p>binariamente, lo cual implica, además, el establecimiento siempre de un orden jerárquico en el interior de cada par de categorías. De esta manera, casado/soltero, blanco/negro, hombre/mujer, rico/pobre, heterosexual/homosexual, etc., se asocian indefectiblemente con lo bueno Vs. Lo malo y lo normal Vs. lo anormal.</p> <p>El trabajo de indagación social cualitativa permitió observar cuatro tipos de actitudes diferenciales de las comunidades educativas frente a las personas y a la temática LGBT: aceptación, distancia, homofobia terapéutica y rechazo. En consideración de las apuestas de inclusión o exclusión que las anima, postulamos las tres últimas como parte del mismo continuo de la homofobia, que se desglosa a continuación. Al final del apartado, revisaremos la lógica que subyace a las formas de aceptación:</p> <p>CONTINIO HOMOFÓBICO: En los colegios, la homofobia corresponde a un continuo en el que se ubican tres tipos de reacciones sociales, cuyos límites no son rígidos, sino más bien dúctiles:</p> <p>° <u>Distancia</u> Siendo el nivel más cercano a la aceptación o inclusión, es una manifiesta separación de las personas LGBT que son descalificadas en el orden del hacer. El respeto se inscribe dentro de los niveles mínimos de la</p>
--	--	--	--	---

Un caso de transgenerismo

Tiempo sugerido:
90 minutos.

Objetivo: Analizar un caso de transgenerismo como herramienta para examinar críticamente las lógicas de inclusión y exclusión que se dirigen socialmente en contra de las personas LGBT.

Materiales: papel, lápiz, copia de la tira cómica "Discriminación en cadena" y texto de un caso de transgenerismo.



Brújula

Leer detalladamente la tira cómica "Discriminación en cadena", de la siguiente página y, posteriormente, responder de manera individual las siguientes preguntas:

- a. ¿Piensas que las situaciones planteadas en la tira se dan en realidad? ¿Conoces casos similares?
- b. ¿Qué elementos en común identificas en la homofobia, el sexismo, el racismo y otras formas de discriminación?
- c. ¿Quiénes son los actores que realizan discriminación? ¿Esto puede suceder también al interior de las personas LGBT?

Discriminación en cadena



Navegación

Para realizar la siguiente actividad, se divide al grupo máximo en subgrupos de seis personas. Cada subgrupo hace una lectura cuidadosa del siguiente caso.

esta norma frente a la diversidad sexual, se ha denominado homonegatividad.

La heteronormatividad y la homonegatividad como contrapartes corresponden, por demás, a una lógica de pensamiento que puede calificarse como binaria y dicotómica.

° Rechazo:

El rechazo a las personas LGBT tiene niveles que van desde una actitud de repulsión que implica una sanción expresa con el ser LGBT, hasta el insulto (agresión verbal) y la violencia (agresión física acompañada, aunque no necesariamente, de agresión verbal).

° Aceptación:


Las formas de aceptación que se reconocen en la escuela frente a las personas LGBT suelen dar lugar a invocaciones sobre sus derechos y, en otras ocasiones, sobre la necesidad del respeto en torno al ser o al quehacer. No obstante, aparece como un elemento significativo que las formas de aceptación se inscriben dentro de la misma lógica binaria que constituye la heteronormatividad, la homonegatividad y la homofobia. En los argumentos incluyentes en la escuela prevalece la lógica binaria de la clasificación entre normal y anormal, y aunque éste ya no es el punto central del argumento, su permanencia tangencial recuerda la posibilidad del retorno a la exclusión, sobre todo al ingreso de la lógica de grupos (detonada comúnmente por actos trasgresores como una violación, un asesinato, etc. que

tolerancia, pero bajo la condición de no incurrir en contacto cercano; no llega a ser el reconocimiento activo de la otra persona. En las comunidades educativas de la investigación, se reconoce que la discriminación persevera en la medida en que no se enfrente activamente y gran parte de esta reacción se fundamenta en un vacío comprensivo e incluso de nominación sobre la existencia misma de la diversidad sexual.

° Homofobia terapéutica

Es la concepción de la ayuda o la orientación en términos de readecuación a la norma; esto es, llevar al "desviado" a actuar nuevamente de forma correcta puesto que el orden de la desviación se establece en el ámbito del despliegue comportamental y, en esta medida, es susceptible de modificarse. En la homofobia terapéutica se reconoce a la persona LGBT en la medida en que, desde un discurso del ser, dicha persona todavía es humana; es decir, la desaprobación se mantiene todavía en los límites de las acciones de las personas LGBT y no de la cuestión de su subjetividad, en términos de sentimientos, valores e identidad. Desde el entendimiento del que dispone la homofobia terapéutica se permite la actuación de la consigna de orientar y cambiar al desviado, que inclusive pasa a formar parte del autoconcepto de las propias personas LGBT.

° Rechazo: En la investigación no se presentaron testimonios directos de violencia física en los

	<p>Después de esta lectura cuidadosa y de la discusión colectiva sobre el caso, cada subgrupo debe responder por escrito las siguientes preguntas:</p> <p>a. ¿Qué aprendimos con la lectura de este caso?</p> <p>b. ¿Cómo podemos describir la actuación de Nicole, su mamá, su papá, los compañeros y compañeras de colegio, y los padres y madres de los-as mismos-as?</p> <p>c. ¿Cuáles crees tú que serían las reacciones de esas mismas personas si pertenecieran al entorno de tu colegio? ¿Por qué?</p> <p>d. ¿Qué derechos de Nicole han sido vulnerados y cuáles garantizados?</p> <div data-bbox="359 305 762 467" style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Horizonte</p>  <p>Con base en los compromisos personales que surgieron al final del capítulo pasado; en la descripción en éste de las lógicas de inclusión y exclusión que surgen socialmente y en la escuela, en torno a las personas LGBT; y en un repaso de los extractos del Plan Nacional Decenal de Educación (anexo 2), piensen en grupo cuáles serían los mejores modos colectivos e institucionales de garantizar la legitimidad y los derechos de las personas LGBT en la escuela. Elaboren un listado de tres recomendaciones concretas para proponer en los manuales de convivencia.</p> </div>		<p>recrean y exageran estereotípicamente los medios de comunicación).</p>	<p>colegios, aunque hubo referencia a ésta como salida al “problema” de la homosexualidad y voces con actitudes de rechazo. El marco de actuación más común de rechazo en los colegios tiene que ver más con la vivencia de la violencia verbal, en la cual se pueden considerar algunas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La burla es más frecuente que el insulto y la amenaza. • Hay baja intervención para detenerla y generar acciones reflexivas. • A diferencia del insulto o de la amenaza, es subvalorada por las personas adultas de los colegios. Sin embargo, cumple eficazmente con la misión de ir minando progresivamente la confianza en sí mismos-as de las personas LGBT. <p>En el rechazo la invocación del respeto no se sustenta en un principio universal que no es negociable, sino que se construye en función del grado de adecuación de la persona LGBT en la escuela. En esta medida, el respeto o tolerancia se gana en la medida en que la persona LGBT actúe el libreto social esperado, comportándose como un “hombre-hombre” o una “mujer-mujer”.</p> <p>ACEPTACIÓN</p> <p>En la investigación aparece, por demás, una diferencia entre las formas de inclusión (y de exclusión) de hombres y de mujeres, que se concretan en los argumentos tras la actitud de aceptación. En un testimonio un chico aboga por el respeto hacia las personas LGBT en la medida en que estas lo respeten a él; es</p>
--	--	--	---	---

				<p>decir, que no sea él objeto de deseo para ellas. Muchas chicas se apuntalan en su afirmación de la inclusión desde un discurso del respeto por el ser y, en esta medida, su argumento se asocia a la libertad y al respeto por el libre desarrollo de la personalidad</p>
<p>4. Hacia una escuela inclusiva</p>	<p>A través del trabajo realizado con los actores de las comunidades educativas durante el estudio y el proceso analítico de los conceptos, se redimensiona una propuesta general que potencialice a la escuela como espacio protector de todas las personas involucradas en el mismo.</p> <p>Los principios y valores relacionados con la tolerancia, la igualdad, la libertad y el respeto, son muy importantes, pero para hacerlos efectivos en los manuales de convivencia se recomienda establecer normas explícitas que protejan los derechos de los estudiantes LGBT y establezcan sanciones para los actores que los vulneren y discriminen.</p> <p>Se recomienda aclarar que la inclusión social y escolar de la diversidad sexual, ciertamente en contravía de la heteronormatividad, no se puede interpretar como una promoción, como un imperativo de ser homosexual.</p> <p>Se necesita romper el miedo a la sexualidad tanto homosexual como heterosexual, trabajar con los y las jóvenes el tema más allá de la reproducción y generar discusiones y acuerdos colectivos sobre las expresiones afectivas dentro de los campus escolares.</p> <p>Corte Constitucional, Sentencia T-432 de 2002 Magistrado Ponente: Álvaro Tafur Galvis Análisis del manual de convivencia de un colegio que sancionaba el “lesbianismo” <i>Así pues, un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar</i></p>	<p>° Revisar a los conceptos de inclusión y de escuelas inclusivas como base comprensiva de un tratamiento positivo y garante de derechos de la diversidad sexual en la escuela</p>	<p>° <u>Inclusión:</u> Este concepto ha venido cobrando fuerza en las ciencias sociales y económicas, en el marco de la complejización de la noción de desarrollo, así como la de la pobreza, para significar una promoción de la participación social en variados órdenes y respuestas comunitarias e institucionales frente a sujetos o comunidades concretas, no sólo en términos de su reconocimiento, sino también de una redistribución económica.</p> <p>No obstante, 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> <p>La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas. La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una</p>	<p>Las escuelas deben educar en la diversidad, promover la equidad en el acceso hacia aquellas personas víctimas de alguna forma de exclusión y generar las condiciones para que su vivencia en todos los espacios escolares se haga bajo la base de su reconocimiento y de la garantía de la totalidad de sus derechos</p> <p>Los grupos focales, entrevistas semiestructuradas y reuniones de devolución de resultados con los colegios participantes en la investigación fueron la fuente directa de propuestas de las comunidades educativas para enfrentar la homofobia, las cuales, sopesadas desde una perspectiva crítica y de derechos, pueden no sólo movilizar cambios en las escuelas respecto del tratamiento de la diversidad sexual, sino generar algunos lineamientos de políticas públicas al respecto.</p> <p>La investigación mostró un reconocimiento honesto de directivas, docentes y padres y madres, de sentirse superados en su capacidad de reacción para tramitar los conflictos asociados a la homofobia en la escuela, pero allí hay que detenerse en un aspecto sutil, pero de gran profundidad: el señalamiento de la homofobia como problema y no de la homosexualidad como problema, y la</p>

válidamente el núcleo esencial del derecho a 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.

Dinámica de trabajo:

Letras y tabla de la diversidad

Objetivo: Desde el planteamiento ya compartido acerca de los diversos niveles a considerar en la configuración de escuelas inclusivas, promover un ejercicio reflexivo en el aula, basado en canciones, y otro de seguimiento a los cam-

bios en el ámbito institucional más amplio, que resulten propicios para la garantía de derechos y el reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela.

Tiempo sugerido: 90 minutos (canciones) y tiempo indefinido (lista de chequeo).
Materiales: papel, lápiz, resaltadores, copia de la letra de dos canciones y tabla de chequeo.



Brújula

Leer individualmente las propuestas para enfrentar la homofobia que se comparten en el apartado de Hallazgos investigativos y responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué debilidades y fortalezas tienen dichas propuestas?
- b. Si quisiera que se aplicaran en el contexto específico de mi colegio, ¿qué obstáculos y oportunidades habría?
- c. ¿Qué propuesta no está incluida en las presentadas y en mi opinión sería altamente útil y estratégica para avanzar en la garantía de derechos y en el reconocimiento de las personas LGBT en el colegio?



Navegación

Conformar grupos de máximo seis personas, leer las letras de las canciones "A quién le importa" y "El pecado original", e identificar rápidamente en grupo algunos mensajes o pasajes que hayan llamado más la atención.

Posteriormente, todos los y las participantes recibirán copias de las letras de las canciones y subrayarán en grupo algunas ideas sugeridas de cada canción. Cada grupo analizará rápidamente si concuerdan con los mensajes identificados previamente o qué elementos nuevos aparecen.

Al final, cada grupo definirá cuál es el mensaje central de las canciones y analizará si ellas proveen ideas interesantes para la valoración de la diversidad sexual en la escuela.

Para hacer más interesante y creativa la sesión, procure escuchar antes de analizar sus letras las canciones referidas en sus versiones originales, cuyos datos se colocan a continuación:

- "A quién le importa" (Thalia). Nombre del CD: Thalia. 2002.
- "El pecado original" (Pablo Milanés). Nombre del CD: Orígenes. 1994.

A continuación, las letras referidas:



Horizonte

El listado de afirmaciones que constituye la tabla de chequeo (anexo 3), se dirige al conjunto de la comunidad educativa, como herramienta de seguimiento a los avances en el proceso de configuración de los colegios inclusivos de la diversidad sexual, el cual no se propone como camisa de fuerza, sino más bien como proceso abierto y flexible, que puede ser ajustado y complementado de acuerdo con las necesidades y tiempos institucionales, siempre bajo la perspectiva de derechos, la cual se considera como base innegociable del mismo.

En dicho proceso, el papel de directivos y docentes puede implicar el liderazgo en su desarrollo y en su seguimiento, pero no es menos importante el de estudiantes y padres y madres de familia, pues, en adición a ese mismo papel, pueden ejercer un control social del mismo.

perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución

° Escuelas Inclusivas:

Dicho marco conceptual y normativo puede sinterizarse en la idea de que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental y de que los modelos de escuelas inclusivas son su realización en el marco contemporáneo complejo de la creciente diversidad étnica y cultural debido a factores como los tipos de poblamiento, la migración económica, la globalización y, en el contexto colombiano, el conflicto armado interno y el desplazamiento forzoso por la violencia como de sus impactos más graves.

necesidad de buscar asesoría profesional en el tema.

Es importante realizar en las diferentes instituciones educativas foros, cine foros y seminarios talleres sobre la libertad, la ética, el cuerpo y la responsabilidad de las propias decisiones en materia de la sexualidad y, por tanto, de los derechos sexuales y reproductivos. Ello sería un punto vital en la formación en Derechos Humanos en los colegios, para desde allí vislumbrar horizontes alternativos.

El proceso democrático de construcción o revisión de los manuales de convivencia, así como el reto de resignificar y adecuar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pueden llegar a garantizar que las necesidades, intereses, sueños y derechos de los y las integrantes de la comunidad educativa queden plasmados en ellos. Además, si esos procesos son incluyentes y participativos pueden ser oportunidades para desmontar o por lo menos confrontar muchas situaciones de tipo discriminatorio o violento que afectan no sólo la diversidad sexual, sino otras diversidades en la escuela.

Se considera crucial el papel de mediación social que el profesorado y el equipo de orientación. Pueden generar relación con la aceptación de los chicos y chicas LGBT en la comunidad educativa y en sus familias, y desde allí potenciar su empoderamiento para hacer respetar sus derechos. Pueden ser el

				<p>ovillo central en una red de confianza para enfrentar el fantasma de una homofobia social que se teme y que es real.</p> <p>El involucramiento de los padres y madres de familia en la escuela es fundamental puesto que pueden constituirse en una fuerza reactiva y, finalmente, hacer que las disposiciones que al respecto tomen las instancias educativas y los colegios mismos, queden en el papel, o bien favorecer el reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela.</p> <p>Se recomienda aclarar que la inclusión social y escolar de la diversidad sexual, ciertamente en contravía de la heteronormatividad, no se puede interpretar como una promoción, como un imperativo de ser homosexual.</p> <p>Se necesita romper el miedo a la sexualidad tanto homosexual como heterosexual, trabajar con los y las jóvenes el tema más allá de la reproducción y generar discusiones y acuerdos colectivos sobre las expresiones afectivas dentro de los campus escolares.</p>
<p>Anexo Glosario</p>	<p>Una ruta sencilla para definir de manera contundente los conceptos que se trataron en el desarrollo de la cartilla.</p>		<p>Bifobia, Bisexualidad, Drag King, Drag queen, Gays, Heterosexualidad, Homofobia, Homosexualidad, Identidad de género, intersexuales o Hermafroditas, Lesbianas, Lesbofobia, LGBT, Orientación afectivo-erótica, Transexuales, Transfobia, Transformistas, Transgeneristas, Travestis.</p>	

			<table border="1"> <thead> <tr> <th>NIVEL</th> <th>AMBITO / ACTOR</th> <th>ACCION</th> <th>✓</th> <th>MEDIDAS A TOMAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2"></td> <td rowspan="2">Padres y Madres (cont.)</td> <td>No creen que las personas LGBT tengan más posibilidades de contraer el VIH/SIDA</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>No creen que las personas LGBT deban recibir ayuda para que cambien y sean heterosexuales</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2"></td> <td rowspan="2">Nivel relacional (cont.)</td> <td>Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2"></td> <td rowspan="2">Estudiantes</td> <td>Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	NIVEL	AMBITO / ACTOR	ACCION	✓	MEDIDAS A TOMAR		Padres y Madres (cont.)	No creen que las personas LGBT tengan más posibilidades de contraer el VIH/SIDA			No creen que las personas LGBT deban recibir ayuda para que cambien y sean heterosexuales				Nivel relacional (cont.)	Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición			Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición				Estudiantes	Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición			Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición		
NIVEL	AMBITO / ACTOR	ACCION	✓	MEDIDAS A TOMAR																												
	Padres y Madres (cont.)	No creen que las personas LGBT tengan más posibilidades de contraer el VIH/SIDA																														
		No creen que las personas LGBT deban recibir ayuda para que cambien y sean heterosexuales																														
	Nivel relacional (cont.)	Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición																														
		Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición																														
	Estudiantes	Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición																														
		Al examinar el contenido escolar, no creen que sea peligroso para las personas LGBT hacer pública su condición																														

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	<h2>MATRIZ DE PROPUESTA EDUCATIVA</h2>
--	--

Autora: Paula Andrea Morales Serna

Anexo N°: 1

Texto analizado: **Ambientes escolares libres de discriminación – Ministerio de Educación (2016)**

OBJETIVO:

Considerando que una de las funciones establecidas por la Ley 1620 de 2013 establece que los comités de convivencia escolar deben fomentar los procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes con respecto a los roles de género, este documento brinda elementos para esta tarea: ofrece algunos conceptos básicos, estrategias y recomendaciones puntuales para el ajuste de los manuales de convivencia, para la construcción de la ruta de atención de cada establecimiento educativo y para la reflexión sobre el tipo de comunidad educativa que estamos construyendo.

Ítem	Presentación y desarrollo	Objetivos	Conceptos a desarrollar	Hallazgos investigativos e interpretativos
<p>¿Por qué hablar de orientaciones Sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela?</p>	<p>La escuela como escenario en el cual los estudiantes van construyendo un proyecto de vida en el cual están inmersos la imagen que tienen de sí mismos, la pregunta sobre qué es ser hombre y mujer, la forma en que</p>	<p>+ Permitiendo que las personas que las vivencian, las puedan incluir en su proyecto de vida de una manera no culposa y libre que</p>	<p style="text-align: center;">CIUDADANIA</p> <p>Formación para el ejercicio de la ciudadanía: a) la convivencia y la paz, b) la participación y la responsabilidad</p>	

	<p>construirán relaciones de pareja y el tipo de familia que esperan consolidar</p>	<p>posibilite el ejercicio de sus derechos. + Fortalecer la comprensión de los Derechos en el marco de la diversidad de todas las personas. + Contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. + Construcción de la convivencia escolar, la construcción de la ciudadanía y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos. + Garantizar el derecho a la educación reconociendo su carácter de servicio público. + Garantizar el pleno desarrollo de la personalidad</p>	<p>democrática y c) el reconocimiento y la valoración de las diferencias;</p>	
<p>Capítulo I ¿Qué son y cómo comprender las orientaciones sexuales e identidades de género en la escuela?</p>	<p>Uno de los aspectos fundamentales para comprender y trabajar las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el espacio escolar tiene que ver con transformar las preconcepciones y nociones que se tienen sobre estas categorías. Conviene reconocer que mucho de lo que se piensa y la manera en que se actúa obedece a prejuicios contruidos históricamente sobre lo que significa ser lesbiana, gay, bisexual, transgénero o intersexual.</p>	<p>+ Deconstruir la idea de que solo existen dos sexos y abrir la posibilidad de entenderlos más allá de aquello que históricamente se nos ha enseñado. + entender, en el marco de la escuela, que la intersexualidad plantea preguntas sobre la idea que se tiene de las formas naturales de los</p>	<p>SEXO: Características de orden biológico, se toman desde lo cromosómico es decir configuración de carga genética, gonadal que tiene que ver con lo hormonal y lo genital distinción que se hace a partir de los genitales internos y externos (Hembra, intersexual, Macho) GENERO: 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. (Mujer, Hombre)</p>	<p>Sistema sexo/género constituyen estereotipos Descensión escolar por parte de personas transgenero.</p> <p>Realizar la distinción de cada uno permite que se logren realizar acciones contundentes al interior de la escuela, las personas con orientaciones diversas no deben responder a los estereotipos.</p> <p>No hay una sola forma de ser lesbiana, gay, bisexual, trans o intersexual, ya que, como todas y todos, las personas con identidades de género</p>

		<p>cuerpos de las personas.</p> <p>+ Reconocer el papel de la escuela en la transformación de las normas de género de tal forma que su acción cotidiana lleve a la construcción de realidades más incluyentes y menos violentas hacia las mujeres y hacia las personas que construyen su identidad de género alejándose de lo que exigen las normas sociales.</p> <p>+ entender que la expresión de género no hegemónica no habla necesariamente de una identidad de género trans o de una orientación sexual homosexual o bisexual.</p> <p>+ reconocer que no existe una sola forma de ser mujer u hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo.</p>	<p>IDENTIDAD DE GÉNERO: Identificación que las personas construyen de sí mismas en relación con el género, ya sea reconociéndose como hombres o como mujeres. (cisgénero, transgénero)</p> <p>EXPRESIONES DE GÉNERO: Forma particular y propia de expresión de identidad, pueden existir expresiones de género no convencionales sin que estas afecten la identidad de género. (Masculino, Femenino)</p> <p>ORIENTACIÓN SEXUAL: hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas. (Homosexual, bisexual, heterosexual)</p>	<p>diversas construyen su personalidad en lo amplio de la diferencia.</p> <p>El sexo no define el género y que, a su vez, la identidad de género no define la orientación sexual</p>
--	--	--	--	---

<p>Capítulo II Una escuela garante de derechos: actualizando los manuales de convivencia desde las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas</p>	<p>Los manuales de convivencia dentro de las instituciones buscan garantizar la convivencia escolar a partir de compromisos por parte de la comunidad educativa, entendiendo que los prejuicios o desconocimiento sobre identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas pueden irrumpir en la sana convivencia es necesario actualizar los manuales de convivencia , este ajuste debe evidenciar el compromiso institucional por la garantía de los derechos sexuales y reproductivos entre los que se encuentra de manera directa el poder expresar de manera libre y sin discriminación la orientación sexual y la identidad de género.</p> <p>Es necesario que este proceso de construcción de la lectura de contexto involucre a la comunidad educativa engeneral y que sea resultado de un trabajo de construcción colectiva y de participación activa, donde las voces de todas y todos sean reconocidas en igualdad de condiciones para la construcción de un escenario educativo garante de derechos</p>	<p>+ reconocer que la afectación de la vida de las y los estudiantes por este hecho no es una situación aislada y ocurre de manera permanente, útil y silenciosa en el interior de estos espacios.</p> <p>+ El rector o rectora debe generar las acciones necesarias para garantizar que el comité se encuentre formado, sensibilizado y preparado para movilizar acciones que propendan a garantizar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como la prevención, mitigación y erradicación de la violencia escolar en razón de la discriminación por orientación sexual o identidad de género.</p> <p>+ Generar estrategias que permitan garantizar su derecho a la intimidad y la protección frente a posibles situaciones de discriminación.</p> <p>+ El manual de convivencia debe existir prohibiciones expresas a las conductas</p>	<p>Paso I: comités de convivencia escolar: (ley 1620 de 2013) Conforman el comité</p> <p>El/la rector/a del establecimiento educativo, quien preside el comité.</p> <p>La/el personero/a estudiantil.</p> <p>La/el docente con función de orientación.</p> <p>El/la coordinador/a cuando exista este cargo.</p> <p>La/el presidente del consejo de padres y madres de familia.</p> <p>El/la presidente/a del consejo de estudiantes.</p> <p>Un/una docente que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar (Ley 1620/2013, artículo 12). Dicho comité debe tener una formación en derechos sexuales y reproductivos donde se tengan claros los conceptos especificados anteriormente y que sea sensible a identificar las situaciones que afectan a los estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas dentro de la institución.</p> <p>Paso II: lectura de contexto (Guía pedagógica para la convivencia escolar No. 49) implica el diseño de preguntas que permitan describir, conocer, analizar e identificar las características del escenario escolar, al igual que la construcción de estrategias para responder estas preguntas.</p> <p>° DISEÑO DE PREGUNTAS: reconocer que el tema de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas genera un temor por abórdalo en la escuela , temor que se construye desde los prejuicios que califican como enfermos a las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, así como la reproducción nociva de estereotipos de lesbianas, gas, bisexuales y transexuales. Por ello es necesario que se parta de la identificación de prejuicios existentes en la comunidad educativa, seguido a esto debe preguntarse por la forma cómo se han manejado las situaciones de acoso o violencia escolar relacionado con el tema, en un tercer momento se debe indagar por la situación que viven niños niñas y adolescentes con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas en la institución, el papel de la familia es muy importante por ello es pertinente preguntarse por la relación que existen entre las dinámicas en el interior del espacio escolar con los contextos familiares , finalmente para terminar la lectura del contexto es necesario pensar que necesita la institución para abordar desde una perspectiva de derechos las situaciones a las que se ven expuestos los</p>	<p>¿cómo leer la afectación de la convivencia escolar desde la ocurrencia de hechos de discriminación basados en la orientación sexual y/o la identidad de género no hegemónica de niñas, niños o adolescentes?</p> <p>Ley 1620 de 2013 los comités de convivencia escolar son fundamentales para el proceso de actualización de los manuales de convivencia; quienes lo integran son agentes movilizados para que la estructura de los establecimientos educativos sea garante de los derechos de niñas, niños y adolescentes en su interior.</p> <p>Se recomienda que para el desarrollo de esta formación se acuda a las redes institucionales municipales, departamentales o nacionales que conozcan y manejen el tema, así como a las organizaciones sociales de los diferentes sectores de lesbianas, gais, bisexuales y personas trans que se encuentren en su territorio.</p> <p>. importante el aporte desde las preguntas que se hacen según la guía 49</p> <p>Particularidad de cada institución</p> <p>Bases y límites de los manuales de convivencia en la constitución</p> <p>Dentro de las rutas que este capítulo brinda, existe un ítem muy importante. Es fundamental reconocer que los niños, niñas y jóvenes transgénero son quienes sufren mayores índices de violencia y acoso escolar en el escenario escolar y son quienes desertan más temprano del sistema educativo.</p>
---	---	---	--	--

		<p>discriminatorias hacia cualquier miembro de la comunidad educativa con identidad de género y orientación sexual no hegemónica</p>	<p>estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> ° DEFINIR ESTRATEGIAS PARA RESPONDER A LAS PREGUNTAS: Es necesario antes de emprender acciones que respondan a las preguntas de la contextualización realizar una sensibilización a la comunidad educativa sobre el tema, se recomienda el uso de lenguajes no tradiciones como la fotografía, el teatro, murales que permitan llevar a la reflexión a la comunidad educativa para ello se recomienda articular este trabajo con organizaciones sociales de la comunidad LGBTI. Analizar y sistematizar toda la información recogida teniendo como objetivo la actualización del manual de convivencia, se recomienda como estrategia transversal que se utilice las nuevas tecnologías de la información y comunicación más conocidas por los estudiantes con el fin de que los mensajes sean en el mismo lenguaje de los jóvenes. <p>Paso III: actualización del manual de convivencia: En el marco de la ley 1620 de 2013 las actualizaciones de los manuales de convivencia deben integrar acciones para la formación de ciudadanos que aporten a una sociedad democrática y se fortalezcan en la formación de derechos humanos, la educación para la sexualidad, prevención y mitigación de la violencia escolar.</p> <p>De esta manera, el ajuste a los manuales de convivencia deberá propender a garantizar un proceso de enseñanza que, tal y como lo afirmó la Corte Constitucional, se enmarque en el modelo de Estado social de derecho, que tomó el camino de la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo (Sentencia T-562 de 2013). Para esto se brinda una ruta, a través de preguntas y respuestas, que logre fortalecer dichos objetivos en cada uno de los manuales de convivencia, a continuación, algunas descripciones de las rutas brindadas por este capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Se recomienda ajustar el manual transversalmente y que se centre en el fortalecimiento de la convivencia escolar con base en la garantía plena de los derechos de todas las personas de la comunidad educativa. ° El centro del manual debe ser la promoción y formación para los derechos humanos, sexuales 	<p>Y para esto se brinda otro acuerdo que acuda a esta especificidad.</p> <p>En la Resolución 17/19 de 2011, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU expresó de manera formal su “grave preocupación” por los actos de violencia y discriminación por la O.S. e I.G. Por ello se exhortó a los países a adoptar medidas para proteger a las personas con O.S. e I.G. no hegemónicas de violaciones de los derechos humanos.</p> <p>En la “Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan” (DANE y SEB, 2011) se indica que el 21,95 % de las y los estudiantes encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo o más o menos de acuerdo con que se expulsara a niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales no hegemónicas por este hecho.</p> <p>Algunas instituciones educativas han negado el cupo a niñas, niños y adolescentes en razón de su orientación sexual e identidad de género. En estos casos, la Corte Constitucional ha garantizado el derecho a la educación de estos estudiantes, ordenando a los establecimientos integrarlos en el establecimiento educativo.</p>
--	--	--	--	--

			<p>y reproductivos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esto implica no reproducir con esta herramienta roles de género diferenciados que lleven a perpetuar la desigualdad y la estereotipación de género.</p> <p>° ¿Se establece el uso de una forma u otra del cabello?</p> <p>Normas como esta limitan de manera directa el libre desarrollo de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes. Con relación a las anteriores preguntas, vale la pena mencionar que en la Sentencia T-562/13, la Corte Constitucional estableció: <i>“Ni el Estado, ni los particulares, están autorizados jurídicamente para imponer patrones estéticos excluyentes, mucho menos en los establecimientos educativos. [...] La Corte ha establecido que, este documento [con relación al manual de convivencia], por ser un contrato de adhesión, autoriza al juez de tutela a ordenar que se inaplique y modifique, cuando al cumplir normas contenidas en él se violen derechos fundamentales de al menos una persona”</i>.</p> <p>° ¿El manual de convivencia expresa en apartes de sus acuerdos frases como “la preservación de la moral y/o las buenas costumbres”?</p> <p>Si contiene este tipo de expresiones, tener en cuenta: Es necesario ajustar el manual. Los manuales de convivencia deben sustentarse en el reconocimiento de los derechos humanos como piso fundamental de su accionar. Frases como estas dan lugar a interpretaciones y acciones que pueden llevar a la vulneración de derechos en el marco de construcciones socioculturales que han considerado un atentado contra las “buenas costumbres” las O.S. e I.G. no normativas.</p> <p>Éstas son algunas de las preguntas formuladas basadas en criterios reales para así dar vías de exploración y reformulación de los manuales de convivencia.</p> <p>De igual forma se brinda otros acuerdos que pueden ser pensados para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes con identidades de género no hegemónicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajustar relación de las listas y identificación de niña o niño para mejorar el escenario de acuerdo con 	
--	--	--	--	--

			<p>su identidad de género, sin imponer barreras asociadas a no presentar el documento de cambio de nombre oficial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantizar el derecho al libre desarrollo de la personalidad de el o la estudiante - Trabajar fuertemente para que las personas de la comunidad educativa reconozcan la construcción identitaria, y le nombren tal y como él o ella se esté reconociendo. - Usar el uniforme que las personas trans elijan de acuerdo con la identidad de género que están construyendo. - Transformar la concepción del “derecho de admisión” pues ningún niño/niña puede ser sometida a la no aceptación por su O.S o I.G <p>Paso IV: construcción de la estrategia de socialización trabajar de manera constante en acciones comunicativas que propendan a la transformación de los prejuicios y estereotipos sobre ellos y ellas, así como la difusión de imágenes y mensajes que muestren realidades más ajustadas y menos estigmatizadas.</p>	
<p>Capítulo III Construyendo camino en los derechos: aspectos cruciales para la revisión y aplicación de la ruta de atención con enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas</p>	<p>En este capítulo abordaremos algunos contenidos y recomendaciones para posibilitar que en cada establecimiento educativo se diseñe la Ruta de Atención Escolar, reconociendo a las niñas, niños y adolescentes con O.S e I.G. no hegemónicas.</p> <p>COMPONENTES DE LA RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR: RECOMENDACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE</p> <p>Para la construcción de convivencia</p>	<p>+ Reconocer que muchos de los actos que afectan la vida de niños, niñas y adolescentes se sustentan en prejuicios, falta de información y patrones de discriminación que se fortalecen y se reproducen por las construcciones de lo que significa ser hombres y ser mujeres en el contexto</p>	<p>° LA VIOLENCIA BASADA EN EL GÉNERO (VBG)</p> <p>Se entiende por violencia basada en el género a aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres.</p>	<p>Esta ruta fue estipulada por la Ley 1620 de 2013 como una herramienta en la que se definen los procesos y protocolos para trabajar en la educación para la sexualidad, la formación de los derechos humanos, la prevención y atención de la violencia en el interior de los establecimientos educativos, y para gestionar todas aquellas situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos (artículo 29). La misma ley establece que la ruta desarrolla cuatro componentes para lograr este objetivo: a)</p>

	<p>escolar y la garantía de los derechos humanos sexuales y reproductivos en cada uno de los establecimientos educativos, se plantea una ruta de reconocimiento de VBG y de VpP.</p> <p>El artículo 30 de la Ley 1620 de 2013 establece como mínimo cuatro componentes de esta ruta: a) promoción, b) prevención, c) atención y d) seguimiento.</p> <p>A) Promoción: tiene como objetivo desarrollar las competencias y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, determinar la calidad del clima escolar y establecer los criterios de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013, artículo 30). En ese sentido, las actividades de promoción, tal y como lo establece la Guía 49, deben estar dirigidas hacia tres horizontes: la movilización de las personas, la formulación de políticas institucionales y el desarrollo de iniciativas y proyectos.</p> <p><i>La movilización de las personas</i> y sus formas de pensar implica romper el tabú que se cierne socialmente sobre el tema, llevarlo a la mesa y discutir abiertamente sobre lo que viven las personas con O.S e I.G no hegemónicas en la escuela. Ello exige que el equipo docente y directivo del establecimiento educativo abandone los miedos y sitúe sus acciones en el marco de la garantía de los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p><i>Formulación de políticas institucionales, del establecimiento</i></p>	<p>colombiano contemporáneo.</p> <p>+ Reconocer la conceptualización de dos conceptos: la violencia basada en el género y la violencia por prejuicio.</p> <p>+ Reconocer la existencia de VBG y de VpP, de forma tal que se puedan abordar acciones en los cuatro componentes de la ruta de atención que se presentará en el desarrollo de este capítulo</p> <p>+ Abrir el espacio a la reflexión y a la transformación de prejuicios sobre lo que significa tener una orientación sexual o identidad de género no hegemónica.</p> <p>+ Generar rutas de atención para contrastar la exclusión y tratar la discriminación.</p>	<p>Esta violencia fue definida por la Convención de Belém do Pará, en 1994, como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Se entenderá que la violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica” (artículo 1).</p> <p>El artículo 11 de ley 1257 de 2008 establece que las instituciones educativas de preescolar, básica y media deben “incorporar la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres; sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, en el tema de violencia contra las mujeres; prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia; y la promoción de la participación de las mujeres en programas de habilitación ocupacional y formación profesional”</p> <p>La VBG tiene que ver con aquellas violencias que se ejercen contra niños, jóvenes y hombres que no responden a los patrones socioculturales de lo que significa ser hombres en la sociedad, y por esta razón son agredidos física, sexual o psicológicamente en los diferentes espacios.</p> <p>° VIOLENCIA POR PREJUICIO (VpP)</p>	<p>promoción, b) prevención, c) atención y d) seguimiento (artículo 30).</p> <p>En Colombia, la VBG contra las mujeres está sancionada por la Ley 1257 de 2008, en la que, además de promulgar normas de sensibilización y prevención, se establecen los tipos de daño que son causados por esta violencia; se establecen como principales los daños psicológicos, físicos, sexuales y patrimoniales.</p> <p>La promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos de las personas con O.S e I.G no hegemónicas implican la reflexión continua y permanente sobre las formas en que como comunidad educativa se concibe la diferencia y la disponibilidad de incluirla como un principio fundamental de la ciudadanía y el que hacer de la educación.</p> <p>Se realiza a través de tabuladuras, la descripción de todos los riesgos que corren los niños, niñas y adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas, dentro de la comunidad y el ambiente escolar:</p> <table border="1" data-bbox="1541 974 1953 1258"> <thead> <tr> <th>Factores de Riesgo</th> <th>Impacto en personas con O.S e I.G no hegemónicas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La comunidad estigmatiza y criminaliza a las personas con O.S e I.G no hegemónicas.</td> <td>- Aislamiento</td> </tr> <tr> <td>Se evidencian conductas violentas sobre las personas con O.S e I.G no hegemónicas.</td> <td>- Invasión de espacios clandestinos para el encuentro con pares</td> </tr> <tr> <td>Se constata que las personas con O.S e I.G no hegemónicas no tienen tener los mismos derechos que las demás.</td> <td>- Identación errada</td> </tr> <tr> <td>No existen referentes que permitan evidenciar que las personas con O.S e I.G no hegemónicas tienen participación en la construcción social de la comunidad.</td> <td>- Inequidad</td> </tr> <tr> <td>Se presuman o reconocen actitudes que refuerzan los estereotipos de la masculinidad hegemónica (el uso de la fuerza para subestimar a otras y otros, comentarios insultantes sobre personas con O.S e I.G no hegemónicas, entre otros).</td> <td>- Culparización y sentimientos de inadecuación consigo misma/o</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Sensación de soledad</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Miedo a construir su proyecto de vida en la comunidad, por cada, algunas personas optan por abandonar o desplazarse a otros lugares</td> </tr> <tr> <td></td> <td>- Estrés de minorías*</td> </tr> </tbody> </table>	Factores de Riesgo	Impacto en personas con O.S e I.G no hegemónicas	La comunidad estigmatiza y criminaliza a las personas con O.S e I.G no hegemónicas.	- Aislamiento	Se evidencian conductas violentas sobre las personas con O.S e I.G no hegemónicas.	- Invasión de espacios clandestinos para el encuentro con pares	Se constata que las personas con O.S e I.G no hegemónicas no tienen tener los mismos derechos que las demás.	- Identación errada	No existen referentes que permitan evidenciar que las personas con O.S e I.G no hegemónicas tienen participación en la construcción social de la comunidad.	- Inequidad	Se presuman o reconocen actitudes que refuerzan los estereotipos de la masculinidad hegemónica (el uso de la fuerza para subestimar a otras y otros, comentarios insultantes sobre personas con O.S e I.G no hegemónicas, entre otros).	- Culparización y sentimientos de inadecuación consigo misma/o		- Sensación de soledad		- Miedo a construir su proyecto de vida en la comunidad, por cada, algunas personas optan por abandonar o desplazarse a otros lugares		- Estrés de minorías*
Factores de Riesgo	Impacto en personas con O.S e I.G no hegemónicas																					
La comunidad estigmatiza y criminaliza a las personas con O.S e I.G no hegemónicas.	- Aislamiento																					
Se evidencian conductas violentas sobre las personas con O.S e I.G no hegemónicas.	- Invasión de espacios clandestinos para el encuentro con pares																					
Se constata que las personas con O.S e I.G no hegemónicas no tienen tener los mismos derechos que las demás.	- Identación errada																					
No existen referentes que permitan evidenciar que las personas con O.S e I.G no hegemónicas tienen participación en la construcción social de la comunidad.	- Inequidad																					
Se presuman o reconocen actitudes que refuerzan los estereotipos de la masculinidad hegemónica (el uso de la fuerza para subestimar a otras y otros, comentarios insultantes sobre personas con O.S e I.G no hegemónicas, entre otros).	- Culparización y sentimientos de inadecuación consigo misma/o																					
	- Sensación de soledad																					
	- Miedo a construir su proyecto de vida en la comunidad, por cada, algunas personas optan por abandonar o desplazarse a otros lugares																					
	- Estrés de minorías*																					

educativo tiene una gran herramienta para la promoción de los derechos de las personas con O.S e I.G. no hegemónicas: la construcción de políticas institucionales que expresen claramente su compromiso para transformar las condiciones de la convivencia escolar que afectan la vida de estas niñas, niños y adolescentes. Esto implica que rectoras y rectores desarrollen una postura sobre el tema. Sería muy importante que se pensara en construir políticas y acciones institucionales en torno a los siguientes aspectos: la no discriminación, El reconocimiento de las orientaciones sexuales y las identidades de género, como una expresión más de la diversidad humana, Disponibilidad de materiales pedagógicos en el establecimiento educativo, Políticas institucionales y Reconocimiento de configuraciones familiares no tradicionales.

Proyectos o iniciativas, el desarrollo de proyectos pedagógicos transversales que aborden como foco principal el género, las orientaciones sexuales y las identidades de género no hegemónicas en la escuela. Otra opción, sin duda, constituye el desarrollo de iniciativas particulares y específicas que pueden servir como puente para transitar al desarrollo de los proyectos antes mencionados. Entre estas iniciativas puede contemplarse la realización de cine-foros, tertulias con personas expertas y conversatorios con establecimientos educativos en los que se hayan llevado a cabo experiencias sobre el tema.

Al legitimar como única forma viable y aceptable la expresión del afecto entre hombres y mujeres, las violencias que se ejercen en razón del prejuicio pueden definirse como “**un talante de hostilidad o predisposición negativa hacia lo percibido como diferente**” (Gómez, 2007).

En ese sentido, las violencias hacia personas que construyen O.S. e I.G. no hegemónicas, o que son percibidas como tal, son violencias por prejuicio (VpP). Tradicionalmente estas han sido conocidas como homofobia, bifobia, lesbofobia o transfobia. Las consideraciones sociales en este sentido construyen y reproducen las violencias hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; allí prevalecen mucho más que los aspectos individuales, por lo que se sugiere y se opta jurídicamente por el uso de la categoría violencia por prejuicio (Gómez, 2007).

Estas violencias pueden tener cinco ámbitos de expresión: **cognitiva, conductual, afectiva, liberal, institucional** (Boriño, 2001; Pichardo, 2009, citados en Pichardo et al., 2015):

-El **cognitivo** hace referencia a pensamientos o elaboraciones teóricas que consideran que las personas con O.S. o I.G. no hegemónicas son anormales, antinaturales, y que por estas razones deberían tener menos derechos que las

Factores de Riesgo	Impacto en personas con O.S e I.G no hegemónicas
Las personas del contexto escolar estigmatizan y discriminan a las personas con O.S e I.G no hegemónicas	
Se reiteran conductas violentas contra las personas con O.S e I.G no hegemónicas	
Las personas sienten que se excluyen en el espacio educativo (docentes, directores) en razón que perciben conductas discriminatorias sobre las personas con O.S e I.G no hegemónicas	- Aislamiento
Se cuestiona con las personas con O.S e I.G no hegemónicas su manera de ser o de manifestar afectos que las define	- Búsqueda de espacios donde interactuar para el encuentro con pares
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto que las personas con O.S e I.G no hegemónicas sienten o manifiestan en el contexto escolar	- Identación negativa
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto que las personas con O.S e I.G no hegemónicas sienten o manifiestan en el contexto escolar	- Inseguridad
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto y las formas de sentir o que denotan la vida de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	- Despedimentación y sentimientos de inadecuación consigo mismo/a
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto y las formas de sentir o que denotan la vida de las personas con O.S e I.G no hegemónicas, en un tema más en la institución	- Situación de soledad
Hay una respuesta negativa sobre la expresión de género de las personas con O.S e I.G no hegemónicas en el espacio educativo (docentes, directores)	- Deserción escolar temprana
Las personas con O.S e I.G no hegemónicas perciben que se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto y las formas de sentir o que denotan la vida de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	- Bajo rendimiento académico
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto y las formas de sentir o que denotan la vida de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	- Faltas de asistencia
Se cuestiona o se rechazan expresiones de afecto y las formas de sentir o que denotan la vida de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	- Aumento al consumo de sustancias psicoactivas
El grupo docente muestra rechazo en diferentes espacios hacia las personas con O.S e I.G no hegemónicas	
La institución educativa se cuestiona de manera negativa, dentro del espacio	
El cuestionamiento se realiza por parte de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	
El cuestionamiento se realiza por parte de las personas con O.S e I.G no hegemónicas	

Adicionalmente a la detección de los factores de riesgo en cada uno de los espacios, es útil, para el trabajo en prevención de situaciones de violencia o acoso basado en el prejuicio en razón de la O.S e I.G no hegemónica, reconocer algunos

indicadores de que esta situación ocurre en el espacio educativo o familiar. A continuación, se enuncian algunos de estos, de acuerdo con el trabajo de Pichardo et al. (2015):

La manera en que las y los estudiantes se relacionan durante el descanso y en las clases de educación física son excluyentes con alguien en particular; ello puede relacionarse con la expresión de género, la orientación sexual o la identidad de género.

Es necesario prestar atención a las relaciones que se establecen en los baños y otros espacios en los que la división por sexos es prevalente y hay ausencia de personas adultas, de tal manera que se puedan identificar potenciales agresiones hacia aquellas niñas, niños y adolescentes que no

	<p>B) Prevención: El Decreto 1965 de 2013 establece que el componente de prevención está diseñado para identificar e intervenir de manera oportuna en las situaciones que puedan afectar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en el interior del establecimiento educativo (MEN, 2014). Son múltiples los factores de riesgo que pueden crear situaciones que afecten notablemente el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en la escuela. En este apartado se visibilizan los principales, de manera tal que en la lectura de contexto que realice cada institución educativa no se pierdan de vista y sean considerados para el desarrollo de acciones de prevención.</p> <p>Los establecimientos educativos tienen la posibilidad de desarrollar acciones que prevengan la afectación del ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y jóvenes con O.S e I.G no hegemónicas y, a su vez, se conviertan paulatinamente en factores protectores en el interior de la escuela. A continuación, se mencionan algunas alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actuar de manera inmediata y directa ante la violencia por prejuicio en razón de la orientación sexual y la identidad de género no hegemónicas. - Construir espacios seguros 		<p>demás.</p> <p>-El conductual es la expresión más visible del desconocimiento de los derechos de las personas con O.S e I.G no hegemónicas: se construyen acciones para excluirlas y rechazarlas de manera directa.</p> <p>-El afectivo se evidencia través de sentimientos de rechazo, temor o asco hacia las personas que viven o parecen vivir O.S e I.G. no hegemónicas.</p> <p>-El liberal bien podría llamarse público, dado que hace referencia a la idea de que la única expresión válida en este espacio es la heterosexual y, por ende, las expresiones afectivas entre personas del mismo género deben mantenerse en el espacio íntimo o privado (Pichardo et al., 2015).</p> <p>-El institucional expresa la VpP cuando la exclusión, el rechazo y la discriminación hacia las niñas, niños y adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas forman parte del funcionamiento cotidiano de la institución</p> <p>Dentro del componente de ATENCIÓN como ruta de reconocimiento de VBG y de VpP, se definen dos tipos de situaciones para particularizar su tratamiento, puesto que cada escuela puede contar con diferentes casos. Se dará a conocer estos dos tipos de abordaje:</p> <p>Situaciones tipo I: Como se definen en el Decreto 1965 de 2013, corresponden a aquellos conflictos manejados inadecuadamente y a</p>	<p>responden al género la sexualidad normativos.</p> <p>Se aparta, se trata hostilmente o se subordina a algunas/os de las y los estudiantes de los espacios formales o informales basados en sus expresiones de género.</p> <p>A las niñas, niños o adolescentes se les observa relacionarse de manera exclusiva y más cómoda con personas del otro género.</p> <p>Respecto a las rutas de atención, es necesario que la comunidad educativa tenga plena conciencia respecto a que las situaciones de discriminación provocan efectos más impactantes para las niñas, niños y adolescentes con O.S. e I.G no hegemónicas, a diferencia de aquellas y aquellos que son discriminados en razón del género, la raza, la etnia u otra condición, por cuanto es muy posible que no cuenten con una red de apoyo afectiva en su hogar con el que compartir y generar estrategias para enfrentar la discriminación; en consecuencia, se configura una sensación de soledad y abandono mayor.</p> <p>En la línea de base de la política pública para los derechos de las personas de los sectores LGBTI en Bogotá (2010) se determinó:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 83 % de las personas trans manifestó sentirse discriminada en el ámbito educativo. • El 20 % de los niños y jóvenes manifestaron no asistir al colegio por las condiciones de discriminación que sufrían en razón de su orientación sexual.
--	--	--	---	---

	<p>para la expresión de dudas en torno a la orientación sexual e identidad de género</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañar a estudiantes o docentes que expresan abiertamente repudio hacia personas con O.S e I.G no hegemónicas - Formar y sensibilizar a padres y madres en torno a los derechos humanos, sexuales y reproductivos, haciendo énfasis en la comprensión de las O.S e I.G no hegemónicas. - Contar con protocolos de atención propios para las situaciones relacionadas con la violencia por prejuicio en razón de la O.S e I.G. - Socializar con las y los estudiantes la manera en que pueden realizar denuncias sobre el delito de hostigamiento o actos discriminatorios, así como sensibilizarles sobre cuándo se está siendo sujeto de esta situación - Promover la construcción y consolidación de redes de apoyo en el contexto educativo que favorezcan y garanticen la expresión de la O.S e I.G no hegemónica libre de prejuicios, estigma o discriminación. - Contar con una red institucional y no institucional de apoyo para la formación en derechos sexuales y reproductivos, para la sensibilización en torno a la 		<p>situaciones esporádicas que inciden de manera negativa en el clima escolar y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud física o mental (artículo 40). Para el abordaje de estas situaciones en razón de la O.S e I.G de género no hegemónicas en la escuela, es imprescindible reconocer que la base de estas situaciones se encuentra en los prejuicios y las construcciones socioculturales que deslegitiman a las personas que construyen estas orientaciones e identidades. Por tal razón, es necesario actuar de manera oportuna sobre estas situaciones, dado que su ocurrencia, si bien no genera un daño permanente en niñas, niños o adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas, constituyen momentos en los que se afecta la dignidad humana de quienes la viven. Aunque cada espacio educativo es diferente, se pueden evidenciar algunas situaciones de tipo I similares en razón de la O.S e I.G no hegemónicas tales como: rumores y comentarios esporádicos.</p> <p>Situaciones tipo II: Son definidas como aquellas situaciones en las que hay ocurrencia de agresión escolar, acoso escolar o ciberacoso sistemáticos, que causen daños al cuerpo o a la salud (física o mental), sin generar incapacidades para cualquiera de las personas involucradas y que en sí mismas no constituyan un delito (Decreto 1965 de 2013, artículo 40). Entre las situaciones que tienen mayor ocurrencia en los espacios educativos en razón de la O.S e I.G se encuentran aquellas que tienen que ver con el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Más del 50 % de las personas con O.S e I.G. no hegemónicas manifestaron haber sufrido agresiones físicas o psicológicas en el espacio escolar en razón de estas características. • En promedio, el 60 % de los casos de vulneración del derecho a la educación se debe a la orientación, sexual, la expresión de género y la identidad de género. Las personas que en un mayor porcentaje son víctimas de esta violación a la educación son los y las transgeneristas.
--	--	--	--	---

	<p>vivencia de las O.S e I.G no hegemónicas en la escuela y para el trabajo con toda la comunidad educativa</p> <p>C) Atención: Para el abordaje de estas situaciones en razón de la O.S e I.G de género no hegemónicas en la escuela, es imprescindible reconocer que la base de estas situaciones se encuentra en los prejuicios y las construcciones socioculturales que deslegitiman a las personas que construyen estas orientaciones e identidades. Por tal razón, es necesario actuar de manera oportuna sobre estas situaciones, dado que su ocurrencia, si bien no genera un daño permanente en niñas, niños o adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas, constituyen momentos en los que se afecta la dignidad humana de quienes la viven. El protocolo de atención a las situaciones de tipo II debe recoger las recomendaciones desarrolladas en el artículo 43 del Decreto 1965 del 2013, esto es, analizar de manera particular cada caso y en especial aquellos que tienen que ver con O.S. e I.G.</p> <p>D) Seguimiento: El componente de seguimiento es el mecanismo transversal de la Ruta de Atención Integral que permite evaluar si se están llevando a cabo las acciones planteadas en cada uno de los componentes, en especial el de registro y seguimiento de las situaciones de tipo II y III (Decreto 1965 de 2013, artículo 48).</p>		<p>ejercicio de agresiones verbales, gestuales y relacionales. Las agresiones físicas son una forma visible de la violencia por prejuicio en razón de la O.S. e I.G. que suele aparecer en un momento posterior a la ocurrencia de las anteriores. Aunque no son todas, ni se presentan de la misma manera en cada establecimiento educativo, vale la pena resaltar algunas de estas situaciones para ponerlas de relieve: bromas, chistes, apodos y exclusión de los espacios de trabajo grupales o de la organización de actividades.</p> <p>Situaciones tipo III: Tal y como lo establece el Decreto 1965 de 2013, son situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos. Estas son de obligatoria denuncia por parte del establecimiento educativo, como lo establece la Constitución Política de Colombia y la Ley 906 de 2004 (Código de Procedimiento penal). Con relación a ocurrencia de violencias por prejuicio en razón de la O.S. e I.G. no hegemónicas, la Ley 1482 de 2011 establece como delitos los actos de discriminación por estas razones. La misma ley establece, entre otros agravantes, cuando la acción se ejecute en un establecimiento público, cuando se usen medios electrónicos y cuando se dirija contra niñas, niños o adolescentes.</p> <p>Es fundamental evaluar si la ocurrencia de otras situaciones como presunto maltrato infantil, humillación, malos tratos, abuso psicológico o físico, maltrato por incumplimiento</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Una de las primeras recomendaciones en este aspecto tiene que ver con documentar todas las situaciones, cada una con su tratamiento, como proceso continuo para así evidenciar los actos que se están llevando a cabo en la escuela, de esta forma poder contrastar dichas situaciones haciendo frente y buscando la ruta adecuada para extinguirlo.</p> <p>Se brinda una lista de verificación para el desarrollo del seguimiento componente de las principales sugerencias para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la ruta de atención integral. Dicha tabla se encuentra en la página 68,69, 70 de la cartilla.</p>		<p>de responsabilidades, violencia intrafamiliar u otros delitos que afectan de manera notable la integridad de niñas, niños y adolescentes se relacionan de manera directa con su O.S. e I.G., para la elaboración del informe.</p>	
<p>Capítulo IV La escuela desde nosotras mismas: la comunidad educativa construyendo una escuela garante de derechos</p>	<p>Construir una escuela en que la vivencia de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas no sean una razón para el ejercicio de acciones de acoso, agresión o hostigamiento no solo depende del ajuste de los manuales de convivencia o de la construcción de una Ruta de Atención Integral; ello implica también el trabajo corresponsable de todas las personas que integran la comunidad educativa y que habitan en ella en lo cotidiano. A continuación, se detallan algunas propuestas de reconocimiento o trabajo desde cada una de las personas que la integran.</p>	<p>+ Manifestar propuestas de reconocimiento o trabajo desde cada una de las personas que integran la escuela, la familia y sociedad.</p> <p>+ Hacer énfasis en el rol que tiene cada ciudadano para la construcción de inclusión y respeto de niños y niñas, adolescentes con O.S e I.G no homogéneo.</p>	<p>Aquí se describirá cada una de las propuestas a partir de cada rol:</p> <p><u>Personal directivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promuevo políticas de cero discriminación en razón de O.S. e I.G. en el interior del espacio escolar. • 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. • Impulso la construcción de protocolos de atención específicos. • 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. 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Promuevo la formación permanente de todo el equipo docente y reconozco el tiempo destinado a esta como parte de sus jornadas laborales. • 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. • 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. <p><u>Docentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúo deteniendo de manera inmediata comentarios, chismes, burlas o situaciones de exclusión sobre personas con O.S. e I.G. no hegemónicas. • 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. • Uso referente no heterocentros en mis clases, propongo alternativas que visibilicen socialmente a las personas con O.S. o I.G. no hegemónicas. • Hablo abiertamente del tema; no contribuyo a mantener el tabú sobre este. • No participo de chistes o burlas con el profesorado sobre temas relacionados con la O.S. e I.G. • Promuevo una participación equitativa de niñas y niños; no uso referentes sexistas en mis clases. • Integro en mis clases referentes sobre 	
--	--	--	---	--

			<p>las diferentes orientaciones sexuales y de identidad de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p><u>Estudiantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No participo en situaciones de agresión, acoso u hostigamiento hacia ninguno/a de mis compañeros o compañeras. • 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. • 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. • 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. • 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. • 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. <p><u>Madres y padres:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordo el tema de manera abierta y sin tapujos. • Reconozco mis propios prejuicios 	
--	--	--	---	--

			<p>respecto al tema; por lo tanto, me informo para transformarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Educo a mis hijas/os en el reconocimiento pleno de los derechos de todas las personas. • 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. • 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. • 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. • Mantengo una actitud abierta y de escucha para responder las preguntas que mis hijas/os tienen en relación con la sexualidad. • Me muestro dispuesta/o a aprender sobre los diferentes temas relacionados con los derechos humanos, sexuales y reproductivos. 	
<p>Capítulo V Familias homoparentales, madres y padres no heterosexuales: una mirada a la diversidad de las familias que integran la escuela</p>	<p>En este último capítulo se describen las conclusiones generales de todo el tratamiento expuesto en la cartilla. Deja de manifiesto cuáles son las responsabilidades a asumir por parte de la Escuela y de toda la comunidad, dejando el camino claro y sensato para la aplicación de la cartilla en escenarios educativos y familiares.</p> <p>El reto de la institución educativa será entonces construir un espacio</p>	<p>+ Apoyar a que la escuela repiense la forma en que diseña sus comunicaciones, actividades, formaciones y demás acciones orientadas a madres y padres de familia, de forma tal que eviten sesgos centrados en la existencia de un</p>		<p>En Colombia se han dado diferentes sentencias para cubrir los derechos de parejas integradas por personas del mismo género, así como de familias homoparentales con hijos o hijas. Entre ellas vale la pena resaltar:</p> <p><i>Sentencia C-029/ 2009.</i> En esta sentencia se argumentó que la diferencia de trato para parejas que se encuentren en situaciones asimilables puede plantear problemas de igualdad.</p>

	<p>protector, seguro y amable para que niñas, niños y adolescentes, docentes, así como madres y padres con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas encuentren la posibilidad del desarrollo integral en el marco de una institución que forma a ciudadanos y ciudadanas en el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos sexuales y reproductivos.</p>	<p>modelo nuclear de familia heterosexual.</p> <p>Manifestarle a la que la escuela la necesidad de trabajar en la deconstrucción de imaginarios asociados a la crianza y el cuidado en el interior de las familias homoparentales o de madres y padres no heterosexuales.</p>		<p>Del mismo modo, la ausencia de previsión legal para las parejas del mismo sexo en relación con ventajas o beneficios que resultan aplicables a las parejas heterosexuales puede dar lugar a un déficit de protección contrario a la Constitución; por tal razón se aceptó la demanda de más de 28 normas que visibilizaban esta diferencia en el trato.</p> <p><i>Sentencia T-276/12.</i> Ordena el restablecimiento de la adopción a un padre cuya pérdida de la patria potestad de sus hijos habría sido en razón de su orientación sexual.</p> <p><i>Sentencia C-071/2015.</i> Permite que las parejas del mismo sexo puedan adoptar cuando la solicitud recae sobre el hijo/a biológica de una de ellas.</p>
<p>Anexo Tabla de relación de sentencias</p>	<p>Se relacionan algunas de las sentencias o pronunciamientos relevantes que abordan los temas de orientación sexual o identidad de género en la escuela.</p>			
<p>Anexo Glosario</p>		<p>+Dejar claridad frente a conceptos desarrollados a lo largo de la cartilla</p>	<p>Cisgénero/cisexista, Expresión de género, Género, Identidad de género, Objeción de conciencia, Orientación sexuales, Homosexuales, Heterosexuales, Bisexuales, Sexo, Transgenero, Violencia por prejuicio, Violencia basada en género.</p>	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

MATRIZ DE ANÁLISIS REFERENCIAL

Autora: Paula Andrea Morales Serna

Anexo N°: 5

Convenciones para la lectura y análisis

Diversidad en la escuela		Ambientes escolares de discriminación	
(1.a) Somos conscientes de que este tema genera altas dosis de sensibilidad y que la problemática significativa que abarca ha permanecido invisible por años. Por tanto, proponemos este material como un primer paso, pues entendemos que los procesos de transformación cultural y social desbordan el tiempo en el que nosotros, los y las activistas, quisiéramos ver plasmadas nuestras luchas. Pág. 7	PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL PARA INCIDIR EN UNA PROBLEMÁTICA QUE HA ESTADO INVISIBLE, PRECISAMENTE POR SU ARRAIGO CULTURAL. PROBLEMATIZAR A PARTIR DE GÉNERO.	(1.b) Uno de los aspectos fundamentales para comprender y trabajar las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en el espacio escolar tiene que ver con transformar las preconcepciones y nociones que se tienen sobre estas categorías. Conviene reconocer que mucho de lo que se piensa y la manera en que se actúa obedece a prejuicios construidos históricamente sobre lo que significa ser lesbiana, gay, bisexual, transgénero o intersexual. Pág. 16	PARA HABLAR DE O.S/ I.G ES NECESARIO ENFRENTAR LOS PREJUICIOS CONSTITUIDOS HISTÓRICAMENTE PARA TRANSFORMAR LAS NOCIONES QUE SE TIENEN. PROBLEMATIZAR A PARTIR DE GÉNERO. IMAGINARIOS CULTURALES
(2.a) Por contraste y a pesar de una mayor visibilidad de las personas LGBT, especialmente en la producción cultural del país, siguen existiendo numerosos imaginarios sociales y culturales basados en prejuicios. Tales imaginarios afectan a las personas LGBT en su vida cotidiana y se ven reforzados por su pertenencia a un sexo, una clase social o un grupo de edad. Por tal razón, los grupos de lesbianas, transgeneristas y jóvenes enfrentan una situación particularmente adversa. Pág. 9	PREJUICIOS QUE SE BASAN EN IMAGINARIOS SOCIALES Y CULTURALES QUE SITUAN A LA POBLACIÓN LGBT EN UNA SITUACIÓN ADVERSA. ESTOS PREJUICIOS PARTE DE LA CONCEPCIÓN DE GÉNERO. IMAGINARIOS CULTURALES	(2.b) Tradicionalmente hemos comprendido que el sexo determina la condición de ser mujeres u hombres; sin embargo, esto no es así. Se hace necesario entender que la noción de sexo hace referencia a la que diferencian unos cuerpos de otros. Pág. 16	LA RELACIÓN SEXO-GÉNERO QUE SE HA CONSOLIDADO TRADICIONALMENTE PRECISA LA CLARIDAD QUE LA NOCIÓN DE SEXO SE VINCULA PUNTUALMENTE CON EL CUERPO. RELACIÓN CUERPO- GÉNERO.
(3.a) En general, el abordaje de la sexualidad se hace como descripción anatómico-fisiológica o desde la perspectiva del riesgo. Desde allí, se restringen las referencias de las dimensiones de placer, gusto y erotismo, y se limitan las expresiones afectivas dentro de los colegios, particularmente aquellas no heterosexuales. Pág. 10	NO HAY DENTRO DEL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD UNA MIRADA DE GÉNERO POR LO TANTO SE HA VISTO RESTRINGIDA A LA DESCRIPCIÓN ANATÓMICO-FISIOLÓGICO Y A UN ENFOQUE PREVENTIVO. LA DIMENSIÓN DEL PLACER, GUSTO Y EROTISMO NO SE CONTEMPLA.	(3.b) Así, el sexo hace referencia a la configuración de las corporalidades en razón de tres características principales: lo cromosómico, lo gonadal y lo genital. Pág. 16	CONFIGURACIÓN DE CORPORALIDADES REFERENTE AL SEXO CROMOSÓMICO: CONFIGURACIÓN DE CARGA GENÉTICA GONADAL: HORMONAS GENITAL: DISTINCIÓN A PARTIR DE GENITALES EXTERNOS PUNTUALIZA LA DIFERENCIA ENTRE GÉNERO Y SEXO.
(4.a) El equipo presentó con detalle la operación en la escuela de los dispositivos pedagógicos de género, noción que se acuñó para referirse a “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García, 2004: 15). Pág. 13	DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS ENTENDIDOS COMO: PROCEDIMIENTOS SOCIALES A PARTIR DE LOS CUALES EL SUJETO APRENDE O TRANSFORMA LOS COMPONENTES DE GÉNERO. RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL CON EL GÉNERO.	(4.b) Tradicionalmente se ha enseñado que solo existen dos sexos y, además, que estos deben ser de una u otra manera, cuando en realidad la configuración de los cuerpos humanos es más compleja que una diferenciación entre dos. En ese sentido, se debe empezar por deconstruir la idea de que solo existen dos sexos y abrir la posibilidad de entenderlos más allá de aquello que históricamente se nos ha enseñado. Pág. 17	CONFIGURACIÓN DE LOS CUERPOS QUE SE ESCAPA A LA DICOTOMÍA ESTABLECIDA. PROBLEMATIZAR A PARTIR DEL GÉNERO LAS ATRIBUCIONES QUE SE LE DAN AL CUERPO IMPLÍCITAMENTE EN RELACIÓN AL SEXO.

<p>(5.a)</p> <p>Las profusas descripciones y análisis de tales dispositivos en la escuela, entre los que se cuentan los imaginarios de género, las reglas de la interacción, las formas de jerarquización, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, la construcción del cuerpo, las narrativas personales y los juegos de lenguaje (García, 2003 y 2004), evidenciaron los detalles de su operación en la cotidianidad de la cultura local de la escuela, los cuales, por su carácter tácito y sutil, aparecen velados y, por tanto, se juzgan como inexistentes. Pág. 13</p>	<p>EL ARRAIGO CULTURAL QUE SE TIENE DE SEXO-GÉNERO HA ATRAVESADO LA COTIDIANIDAD HACIENDO QUE LOS DISPOSITIVOS DE GÉNERO SE JUZGUEN COMO INEXISTENTES.</p> <p>ENTONCES ALGO QUE ES DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL COMO GÉNERO SE VE COMO CASI NATURAL EN RELACIÓN CON EL SEXO BIOLÓGICO.</p>	<p>(5.b)</p> <p>Por lo anterior, es muy importante entender, en el marco de la escuela, que la intersexualidad plantea preguntas sobre la idea que se tiene de las formas naturales de los cuerpos de las personas, cómo el espacio resulta excluyente para otras configuraciones y, sobre todo, de qué manera se despatologiza la intersexualidad y se le considera una configuración legítima en el marco de la diversidad de los seres humanos. Pág. 18</p>	<p>INTERSEXUALIDAD COMO REFERENTE DE RUPTURA DE LA CORPORALIDAD ESTABLECIDA, QUE AL NO ENCAJAR EN LO BINARIO ES MOTIVO DE EXCLUSIÓN.</p>
<p>(6.a)</p> <p>De allí se concluye que la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos. Pág. 13</p>	<p>EL CURRÍCULO OCULTO EN LA ESCUELA ES EL QUE REALMENTE PERMITE DEVELAR LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y EL TRATO A LA DIVERSIDAD SEXUAL.</p> <p>DE AHÍ LA IMPORTANCIA DE REALIZAR INVESTIGACIÓN AL RESPECTO.</p>	<p>(6.b)</p> <p>El género puede entenderse como el 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. Pág. 19</p>	<p>CONSTRUCCIONES SOCIOCULTURALES QUE DETERMINAN LAS FORMAS DE SER HOMBRE O MUJER EN RELACIÓN DIRECTA CON EL CONTEXTO ES DECIR NO HA SIDO NI SERÁ IGUAL Y PUEDE VARIAR LAS CONSTRUCCIONES DE ACUERDO AL ESPACIO GEOGRÁFICO.</p> <p>RELACIÓN GÉNERO – CULTURA.</p>
<p>(7.a)</p> <p>El estudio termina postulando la existencia de un espejismo coeducativo, es decir, la confusión entre educación mixta y coeducación y la ilusión social de pensar que la simple copresencia de los sexos en las aulas y en los patios es, <i>per se</i>, un igualador de oportunidades. Pág. 14</p>	<p>LA ESCUELA HA CONTRIBUIDO A QUE SE INVISIBILICEN LAS DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN A PARTIR DE GÉNERO, DESLIGANDO SU RESPONSABILIDAD POR EL HECHO DE SER “INCLUYENTE” EN TERMINOS DE GÉNERO POR QUE EN ELLA CONFLUYAN NIÑOS Y NIÑAS, MUJER Y HOMBRES.</p>	<p>(7.b)</p> <p>Es importante entender que históricamente a los cuerpos, en razón de su sexo, se les ha asignado un papel particular que deben cumplir, asociado directamente al género; así, a las personas que nacen con un cuerpo de hembra se les ha exigido ser mujeres y a las personas que nacen con un cuerpo de macho se les ha exigido ser hombres. Esta exigibilidad es lo que se conoce tradicionalmente como el sistema sexo/género (Rubin, 1975), que según esta autora puede explicarse así: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. De esta manera se entiende por qué las personas han considerado naturales ciertas construcciones que obedecen al plano cultural; es decir, la forma en que se ha considerado que se nace siendo mujer y se nace siendo hombre, sin tener la comprensión de que esto obedece a los aprendizajes que se construyen y se estructuran en los diferentes espacios sociales, como la escuela y la familia, entre otros, y no necesariamente corresponde al sexo con el que se nace. Pág. 19</p>	<p>LA MIRADA SEXO/GENERO LE HA ATRIBUIDO A LOS CUERPOS UN PAPEL PARTICULAR EN RELACIÓN A SU SEXO, PENSANDO QUE SE NACE HOMBRE O SE NACE MUJER EN RELACIÓN DIRECTA CON LA DIFERENCIA GENITAL DE SU CUERPO, DESCONOCIENDO LA INFLUENCIA QUE TIENE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL.</p> <p>SIN CUESTIONAR DICHA RELACIÓN PUES SE ENTIENDE COMO NATURAL.</p>
<p>(8.a)</p> <p>Se generan relaciones diferenciadas frente a diversas áreas del conocimiento y, sobre todo, se sigue teniendo un sesgo predominante de género en las competencias académicas y sociales que se están promoviendo. Pág. 14</p>	<p>EL CURRÍCULO OCULTO EVIDENCIA QUE EN LA ESCUELA AUN HAY PRÁCTICAS QUE PROMUEVEN LA DIFERENCIA DE GÉNERO, AL DETERMINAR Y RESTRINGIR ACTIVIDADES PARA CADA UNO DE LOS GÉNEROS.</p>	<p>(8.b)</p> <p>Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y se construyen estereotipos sobre las personas. Pág. 19</p>	<p>LA RELACIÓN GÉNERO/SEXO CONDICIONA A PARTIR DEL CUERPO ESTEROTIPOS Y ROLES A LAS PERSONAS EN FUNCIÓN DE SU SEXO.</p> <p>DEBER SER MIRADA DIFERENCIAL DE LA RELACIÓN HOMBRE- MUJER.</p>

<p>(9.a) El sexo es una distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad). Pág. 16</p>	<p>SEXO DISTINCIÓN EN RELACIÓN CON EL CUERPO ENTRE HEMBRA Y MACHO: SEXO GÉNÉTICO SEXO HORMONAL SEXO ANATOMICO</p>	<p>(9.b) Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca. pág. 20</p>	<p>AL PROBLEMATIZAR LA RELACIÓN SEXO/GÉNERO SE COMPRENDE QUE GÉNERO REFIERE A AL MARCO DE NORMAS QUE RECAEN SOBRE EL CUERPO POR LO TANTO NO HAY NADA DE BIOLÓGICO EN ELLO, ES UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL. DEFINICIÓN DE GÉNERO</p>
<p>(10.a) Hablemos ahora de género. Esto supone pasar del campo de la biología al de la cultura. Desde mediados de los años 70, la definición que más se ha conservado es considerar el género como la construcción cultural de la diferencia sexual, en alusión al hecho de que, sobre la base de la distinción sexual, las sociedades humanas montan una gran cantidad de expectativas de comportamiento y oportunidades de actuación diferenciales entre hombres y mujeres. Pág. 18</p>	<p>GÉNERO CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LA DIFERENCIA SEXUAL, ENTENDIENDO QUE BAJO DICHA DIFERENCIA LAS SOCIEDADES ESTABLECEN ROLES Y ESTEREOTIPOS. DIMENSIÓN CULTURAL EN RELACIÓN CON EL GÉNERO. DEFINICIÓN DE GÉNERO</p>	<p>(10.b) Esta categoría 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. Pág. 21</p>	<p>IDENTIDAD DE GÉNERO. HAY UN COMPONENTE QUE MÁS ALLÁ DE LO SOCIAL ATRAVIESA EL GÉNERO Y ES PRECISAMENTE EL RECONOCIMIENTO SUBJETIVO QUE SE TIENE FRENTE AL MISMO.</p>
<p>(11.a) Otra definición interesante es aquella que reconoce el género como encarnación o incarnación: la manera como una gran cantidad de discursos sobre las feminidades y las masculinidades y, en consecuencia, sobre las expectativas y oportunidades referidas se van introyectando en el cuerpo, volviéndose cuerpo, mediante expresiones y prácticas cotidianas, sistemáticas y reiteradas en los espacios de crianza, socialización e interacción social. Desde ese punto de vista, el género podría comprenderse como cuerpo informado lingüísticamente. Pág. 18</p>	<p>DISCURSOS SOBRE MASCULINIDAD Y FEMINIDAD QUE SE INTROYECTAN EN EL CUERPO. GÉNERO CUERPO INFORMADO LINGUISTICAMENTE.</p>	<p>(11.b) Es importante reconocer que se ha regulado la correspondencia entre el cuerpo y la construcción de identidad de género, buscando que quienes nacen con un sexo de hembra se identifiquen como mujeres y quienes nacen con un sexo de macho se identifiquen como hombres, correspondencia a la que se le conoce como cisgénero (Serrano, 2007). Estas identidades de género son las hegemónicas en la sociedad contemporánea. Pág. 21</p>	<p>RELACIÓN CUERPO E IDENTIDAD DE GÉNERO. CISGÉNERO</p>
<p>(12.a) Se debe enfatizar que la identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a una auto identificación de cada sujeto. Pág. 19</p>	<p>IDENTIDAD DE GÉNERO ES LA IDENTIFICACIÓN SUBJETIVA QUE SE REALIZA CON EL CUERPO</p>	<p>(12.b) Todas las personas construyen una forma particular y propia de expresión de su identidad; a esto se conoce como expresión de género. Esta se puede evidenciar a través de nuestra forma de actuar, la manera vestir, la forma en que se lleva el pelo, el uso de la ropa o accesorios (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011). Pág. 22</p>	<p>EXPRESIÓN DE GÉNERO , FORMAS PARTICULARES Y PROPIAS DE EXPRESIÓN DE IDENTIDAD.</p>
<p>(13.a) Finalmente, el esquema de género y de la sexualidad se completa con el componente de la orientación afectivo-erótica. Se usa tal término para reconocer que, aunque investigaciones en todo el espectro biologicista-culturalista han ofrecido evidencias empíricas de sus hallazgos, no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales. Pág. 19</p>	<p>ORIENTACIÓN AFECTIVO-EROTICA PARA REFERIRSE A ORIENTACION SEXUAL. NO SE HA DETERMINADO SI SE NACE O SE CONSTRUYE LA ORIENTACIÓN AFECTIVO-EROTICA.</p>	<p>(13.b) Generalmente, la expresión de género está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres. Algunas personas, sin embargo, expresan su identidad de género de maneras no convencionales: usan, por ejemplo, accesorios y ropa que se consideran legítimamente del otro género, sin que su identidad de género se transforme. Pág. 22</p>	<p>LA EXPRESIÓN DE GÉNERO NO NECESARIAMENTE INDICA QUE LA IDENTIDAD DE GÉNERO SE TRANSFORME.</p>

<p>(14.a)</p> <p>Referirse a esa historicidad es importante para no tratar las identidades como supuestas realidades inmutables, porque las categorías son dinámicas. Una crítica radical se dirige justamente a aquellas, por parte del movimiento Queer que se ha ido desarrollando, especialmente en Europa y Estados Unidos: plantea la idea de que considerar la sexualidad como una serie de cajones identitarios fijos es erróneo y que ésta es más bien algo dinámico y fluido. Pág. 19</p>	<p>LA SEXUALIDAD NO PUEDE SER ENTENDIDA COMO ALGO INAMOBIBLE O FIJO Y ES PRECISAMENTE EL HECHO DE CONOCER SOBRE ELLA QUE PERMITE ENTENDER QUE NO HAY RELACIONES FIJAS NI NATURALES.</p>	<p>(14.b)</p> <p>Se entiende por violencia basada en el género (VBG) a aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres. Pág. 47</p>	<p>VIOLENCIA BASADA EN EL GÉNERO, RECURRENTE MUCHO MÁS HACIA LA MUJER. LLEVABA A CABO A PARTIR DE LOS ESTEREOTIPOS QUE SE TIENEN Y LA RELACIÓN DE SUPERIORIDAD DEL HOMBRE SOBRE LA MUJER.</p>
<p>(15.a)</p> <p>Se ha privilegiado la creencia de que la orientación afectivo-erótica es un asunto privado e íntimo de los individuos y se ha velado su papel significativo dentro de la subjetividad personal y social de todos los individuos. Pág. 21</p>	<p>SE REFIERE AL TEMOR QUE EXISTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE HABLAR SOBRE SEXUALIDAD, ALUDIENDO QUE HABLAR DE ELLO PROMOVERÁ EMBARAZOS O DESATARÁ HOMOSEXUALISMO, DE AHÍ QUE SE RESTRIJA AL ESCENARIO PRIVADO Y SE SANCIONE MANIFESTACIONES PUBLICAS.</p>	<p>(15.b)</p> <p>Así, es importante resaltar que los hechos de violencia o discriminación en el interior de los establecimientos educativos contra niñas y jóvenes en razón de su O.S. o I.G. constituyen acciones de violencias basadas en el género contra las mujeres. Pág. 47</p>	<p>RELACIÓN ENTRE LOS ACTOS DE DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL O IDENTIDAD DE GÉNERO CON LA VIOLENCIA DE GÉNERO.</p> <p>SEXISMO – HOMOFOBIA MARTA LAMAS.</p>
<p>(16.a.)</p> <p>Consideramos al cuerpo como territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser. En torno a ellos, se activa un conjunto de prácticas culturales que se orientan a la producción de imaginarios diferenciados sobre el ser y el deber ser de las personas, y a los modos de normalización y control de sus fronteras. Pág. 24</p>	<p>TENSIÓN ENTRE EL DESEO Y LA CULTURA</p> <p>MALESTAR CULTURAL</p> <p>CUERPO COMO MEDIACIÓN ENTRE EL PLANO SUBJETIVO Y EL CULTURAL.</p>	<p>(16.b)</p> <p>Otra comprensión que podemos realizar sobre la VBG tiene que ver con aquellas violencias que se ejercen contra niños, jóvenes y hombres que no responden a los patrones socioculturales de lo que significa ser hombres en la sociedad, y por esta razón son agredidos física, sexual o psicológicamente en los diferentes espacios. Pág. 48</p>	<p>TANTO COMO DE ORIENTACIÓN SEXUAL O IDENTIDAD DE GÉNERO ENTENDIENDO QUE EN AMBAS SE ESCAPAN DE LO ESTABLECIDO CULTURALMENTE.</p>
<p>(17.a)</p> <p>Los imaginarios de género y de sexualidad no corresponden a una construcción individual, puesto que cuando una persona formula unas narrativas sobre asuntos de género y de la sexualidad o cuando las incorpora como imágenes, en realidad éstas se enmarcan en narrativas colectivas que pueden tener una historia de generaciones. Pág. 25</p>	<p>RECONOCE EL MARCO CULTURAL EN EL QUE SE ADSCRIBEN LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD, ES DECIR QUE SI BIEN ES SUBJETIVA ESTÁ ATARVESA A SU VEZ POR LA CULTURA A PARTIR DE IMAGINARIOS DE LO SIMBOLICO.</p>	<p>(17.b)</p> <p>Esta violencia podría configurarse especialmente hacia aquellos cuya expresión de género no es “tan masculina” como se espera o sobre quienes se perciben o asumen con O.S. e I.G. no hegemónicas. Al respecto, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2011) ha señalado que “estas agresiones [contra personas LGBTI] constituyen una forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género”. Pág. 48</p>	<p>VIOLENCIA DE GÉNERO EXPRESADA MEDIANTE HOMOFOBIA</p> <p>MARTA LAMAS</p>
<p>(18.a)</p> <p>Los falsos paralelismos entre sexo, identidad de género y orientación afectivo-erótica. Pág. 28</p>	<p>IMAGINARIO QUE A PARTIR DEL DESCONOCIMIENTO QUE EXISTE ENTORNO A LA SEXUALIDAD PREDOMINA NO SOLO EN LA ESCUELA SINO EN LA SOCIEDAD EN GENERAL.</p>	<p>(18.b)</p> <p>Como se ha señalado, las violencias hacia personas que construyen O.S. e I.G. no hegemónicas tienen un profundo asidero en la forma en que socialmente se ha construido el cómo deben ser vividos y expresados los afectos y las relaciones entre las personas; se ha legitimado como única forma viable y aceptable la expresión del afecto entre hombres y mujeres. Pág. 48</p>	<p>VIOLENCIA DE GÉNERO EXPRESADA COMO HOMOFOBIA</p> <p>CRENCIAR INSTARURADA DE LA RELACIÓN COMPLEMENTARIA ENTRE MUJER Y HOMBRE</p>

<p>(1.a)</p> <p>Somos conscientes de que este tema genera altas dosis de sensibilidad y que la problemática significativa que abarca ha permanecido invisible por años. Por tanto, proponemos este material como un primer paso, pues entendemos que los procesos de transformación cultural y social desbordan el tiempo en el que nosotros, los y las activistas, quisiéramos ver plasmadas nuestras luchas. Pág. 7</p>		<p>(1.b)</p> <p>La escuela es un espacio en el que las personas desarrollan y construyen de manera particular sus proyectos de vida. Como es sabido, estos no se inscriben en una línea común, sino que tienen tantos matices como personas existen. Así, algunas proyectarán su vida fuera de la escuela con diferentes objetivos, que pasan por el plano del desarrollo profesional, pero que también transcurren en el desarrollo personal. De esta forma, las niñas, los niños y adolescentes pensarán en la construcción de un proyecto de vida propio que incluye aspectos tan estructurales como la idea que tienen de sí mismos, la pregunta sobre qué mujer o hombre serán, el cómo estructurarán su forma de construir relaciones de pareja y qué tipo de familia constituirán. Todas estas decisiones no se aplazan para el momento en que termina la formación obligatoria en el espacio educativo, sino que son estructuradas, potenciadas o posibilitadas en la escuela. Pág. 11</p>	<p>ESCUELA COMO ESCENARIO FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD. ESCUELA ESCENARIO PROPICIO PARA EL DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD</p>
<p>(2.a)</p> <p>Por su parte, la escuela no cuenta con mecanismos suficientes para enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la intolerancia frente a orientaciones sexuales o las identidades de género no tradicionales. PAG7.</p>	<p>LA ESCUELA CARECE DE MECANISMOS PARA RESOLVER CONFLICTOS DERIVADOS POR LA DIVERSIDAD SEXUAL</p>	<p>(2.b)</p> <p>Cambiar estos imaginarios contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, por cuanto se visibilizan y generan acciones para la transformación de las estructuras sociales desiguales, lo cual busca reconstruir la idea de que solo lo hegemónico —en este caso, la heterosexualidad y el cisgenderismo— es digno de existencia y lo único con posibilidad de ejercer derechos plenamente. Pág. 12</p>	<p>CAMBIAR LOS IMAGINARIOS CONTRIBUYE A TRANSFORMAR ESTRUCTURAS SOCIALES DESIGUALES</p>
<p>(3.a)</p> <p>Esta propuesta conceptual y metodológica reconoce que la lógica que subyace a la discriminación por homofobia en la escuela y en muchos otros ámbitos trasciende y es más compleja que el binario “buenos - malos; involucra el desconocimiento social de conceptos básicos sobre la diversidad sexual y la carencia en general de herramientas concretas para enfrentar la discriminación. Para que los casos de homofobia y transfobia en la escuela no sigan contando con el silencio de las víctimas (gays, bisexuales, lesbianas, transgeneristas, sus familiares, amigos/as, pares) y para que el debate empiece a ser público, Colombia Diversa les invita a escucharlas, a reconocerlas como sujetos de derechos y a transformar con ellas sus realidades. pág. 7</p>	<p>PREJUICIOS A RAZÓN DE DESCONOCIMIENTO Y POR CARENCIA DE HERRAMIENTAS CONCRETAS PARA ENFRENTAR LA DISCRIMINACIÓN DEBATE PÚBLICO</p>	<p>(3.B)</p> <p>A su vez, educar en el reconocimiento de la diversidad como una característica inherente a todas las personas, y que parte de esa diversidad son las orientaciones sexuales y las identidades de género no hegemónicas, se torna fundamental para el logro de los tres aspectos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía: a) la convivencia y la paz, b) la participación y la responsabilidad democrática y c) el reconocimiento y la valoración de las diferencias; aspectos que recobran un profundo valor en un escenario</p>	<p>FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA</p>
<p>(4.a)</p> <p>Este manual pedagógico forma parte de la apuesta hecha por Colombia Diversa, en sus ejes de acción institucional de “lograr el pleno reconocimiento de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT)” y de “transformar positivamente los imaginarios que existen sobre las personas LGBT”. Pág. 9</p>	<p>MANUAL PEDAGÓGICO PARA EL PLENO RECONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN LGBT TRANSFORMAR POSITIVAMENTE LOS IMAGINARIOS</p>		
<p>(5.a)</p> <p>Teniendo la promoción de la ciudadanía como meta y faltando aún mucho por hacer, en los últimos años en Colombia se han dado algunos pasos significativos en torno a la garantía y el restablecimiento de derechos, como la caída de algunas leyes obsoletas que marcaban la desigualdad entre personas heterosexuales y no heterosexuales, y algunos fallos no de avance, sino de actualización, de puesta al día, en el reconocimiento de derechos, por parte de la Corte Constitucional. pág. 9</p>	<p>AVANCES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS PARA LA GARANTÍA Y RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS META PROMOCIÓN DE CIUDADANÍA</p>		

<p>(6.a) En esa medida, hay una invisibilización, tanto de las personas LGBT como de los comportamientos discriminatorios que contra ellas se realizan. La escuela se asume como un espacio de socialización para la consolidación de orientaciones e identidades heterosexuales, que se asumen como un destino necesario o totalizante. Pág. 10</p>	<p>ESCUELA COMO APARATO REPRODUCTOR DE DESIGUALDADES SOCIALES</p>	<p>de posacuerdo, en la construcción de una paz estable, duradera y sostenible, que, sin duda, se estructura en la convivencia cotidiana, en la experiencia particular en los espacios micro, como el escolar. Pág. 13</p>	
<p>(7.a) El complemento explicativo fue desarrollado por la nueva sociología de la educación, con autores como Henry Giroux (1986: 65), para quien “Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas”. Pág. 12</p>	<p>ESCUELA COMO CAMPO DE CONFLICTO Y RESISTENCIA</p>	<p>(4, b) La existencia de las personas intersexuales debe llevar a pensar que los límites que como sociedad se han establecido sobre los cuerpos han sido profundamente nocivos para la garantía de derechos de algunas personas, como en el caso de las personas intersexuales, a quienes, entre otros hechos, se les ha relegado, intervenido quirúrgicamente y limitado la posibilidad de decidir sobre su propio cuerpo, por su categorizada “ambigüedad” genital. Pág. 18</p>	<p>INTERSEXUALIDAD VULNERACIÓN DE DERECHOS</p>
<p>(8.a) Tal concepción de la escuela como escenario dialéctico de reproducción y resistencia se viene a complementar con su interpretación como un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 1995: 7), el cual se configura como un vivo, fluido y complejo intercambio de mensajes, costumbres e imaginarios de las culturas pública, institucional (organizativa y normativa), docente, familiar, comunitaria, de los medios de comunicación y también de la cultura privada de niños, niñas y adolescentes. Pág. 12</p>	<p>ESCUELA COMO CAMPO DE CONFLICTO Y RESISTENCIA</p>	<p>(5.b) Esta construcción social se reproduce y refuerza en todos los escenarios: la familia, la escuela, el trabajo, entre otros. En la escuela, esta reproducción generalmente se puede evidenciar en las actividades desarrolladas con el estudiantado; por ejemplo, cuando se realizan acciones de enseñanza en las que se considera que las niñas y las jóvenes son más hábiles “por naturaleza” para cuestiones que impliquen mayor precisión, y los niños y jóvenes lo son para aquellas que necesitan fuerza. Pág. 20</p>	<p>ROLES DE GÉNERO REFORZADOS EN LA ESCUELA CALIFICATIVOS ESPECIFICOS PARA EL GÉNERO</p>
<p>Ello tiene una consecuencia importante para la investigación en los colegios, pues demuestra que las generalizaciones son difíciles y que sólo la vivencia dentro de culturas escolares específicas por un cierto tiempo y con una rigurosa investigación social cualitativa ayuda a desentrañar las claves culturales de lo que allí ocurre. Pág. 13</p>	<p>ESCUELA COMO CAMPO DE CONFLICTO Y RESISTENCIA</p>	<p>(5.b) Esta construcción social se reproduce y refuerza en todos los escenarios: la familia, la escuela, el trabajo, entre otros. En la escuela, esta reproducción generalmente se puede evidenciar en las actividades desarrolladas con el estudiantado; por ejemplo, cuando se realizan acciones de enseñanza en las que se considera que las niñas y las jóvenes son más hábiles “por naturaleza” para cuestiones que impliquen mayor precisión, y los niños y jóvenes lo son para aquellas que necesitan fuerza. Pág. 20</p>	<p>ROLES DE GÉNERO REFORZADOS EN LA ESCUELA CALIFICATIVOS ESPECIFICOS PARA EL GÉNERO</p>
<p>(9.a) Este temor hacia la sexualidad se inscribe también en el marco de la alarma por el aumento del embarazo adolescente, bajo la creencia de que el conocimiento y el saber en torno a la sexualidad, se convierten en una promoción del mismo, así como de la diversidad sexual. Pág. 21</p>	<p>TEMOR DE HABLAR SOBRE SEXUALIDAD EN LA ESCUELA , PODRIA PROMOVER EMBARAZOS O ORIENTACIONES SEXUALES DIVERSAS</p>	<p>(6.b) También se puede evidenciar la reproducción de las normas socioculturales del género en la toma de decisiones y la forma en que se seleccionan, eligen, organizan y socializan los conocimientos en la escuela, generalmente otorgando especial relevancia a los asociados con lo masculino y menor a aquellos asociados con lo femenino. Pág. 20</p>	<p>CONOCIMIENTOS EN LA ESCUELA ASOCIADOS MÁS A LO MASCULINO.</p>
<p>(10.a) consideramos al cuerpo como territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser. En torno a ellos, se activa un conjunto de prácticas culturales que se orientan a la producción de imaginarios diferenciados sobre el ser y el deber ser de las personas, y a los modos de normalización y control de sus fronteras. Pág. 24</p>	<p>CUERPO COMO TERRITORIO DE SUBJETIVIDAD. TRANSGENERO</p>		

<p>(11.a) Tomando como base la consideración que ya hicimos acerca de la escuela como una ecología de culturas, los imaginarios de género y de la sexualidad, así como aquellos que se dirigen explícitamente a determinar el lugar social de las personas LGBT, que circulan en la escuela, no pueden entenderse como una producción que se hace exclusivamente allí, sino que en realidad constituyen un diálogo, una recreación, una actualización y, en otros casos, un contraste con narraciones que circulan en otros espacios sociales. Pág. 25</p>	<p>CITA DE IMAGINARIO EN EL LIBRO</p>		
<p>(12.a) La idealización tiende a establecer límites rígidos de legitimidad o ilegitimidad (pensadas muchas veces como “lo normal” y “lo anormal”), a través de imágenes esenciales, que impiden el reconocimiento social de la diversidad real que los seres humanos tenemos en nuestras construcciones del género y la sexualidad. Pág. 25</p>	<p>IDEALIZACIÓN HOMOGENEA QUE HACE TENSIONANTE LA DIFERENCIA.</p>		
<p>(13.a) La noción de anormalidad. Se percibe la actuación de un código moral radical que rechaza la diversidad, y con un énfasis marcado en el campo homosexual en tanto que se considera trasgresor en dos niveles básicos: primero, el gay/la lesbiana no es un hombre/mujer, a pesar de que su naturaleza lo parece, es decir, rompe con el mandato divino de ser lo que se ha dispuesto; segundo, ellos rompen la norma imperativa de crear una familia (familia <i>per se</i> implica un normalidad que no se les asigna ni a las familias monoparentales ni mucho menos a las homosexuales) y, por ende, de procrear (asumiendo que no hay interés en las personas LGBT pero tampoco capacidad biológica para hacerlo). Pág. 28</p>	<p>ORIENTACIONES SEXUALES DIVERSAS COMO TRASNGRESORAS DE LA NORMATIVIDAD</p>	<p>(7.b) Este aspecto es de especial relevancia para el trabajo en la escuela, dado que las normas y reglas que tradicionalmente se han construido en torno al género han impedido que las personas construyan de manera alternativa sus expresiones de identidad y que se estigmaticen a quienes transgreden los límites. Pág. 23</p>	<p>MANUAL DE CONVIVENCIA COMO POSIBILITADOR DE LA DIFERENCIA E IDENTIDAD DE GÉNERO</p>
<p>(14.a) Las ideas en torno al origen: ¿nacen o se hacen? Como parte de la argumentación sobre “anormalidad” y “normalidad” que surge en los colegios en torno a las personas LGBT, surge una referencia constante a la diversidad sexual como explicable desde dos fronteras: nacer o tener que ser LGBT. Desde la primera y bajo la afirmación de que “no es culpa de ellos ser así”, el argumento genético y/o hormonal es un argumento radical en la medida en que ser LGBT no haría parte del libre desarrollo de la personalidad y, por tanto, la persona LGBT no escoge esa “desviación”. De este modo, puede perdonársele su “tendencia”, en la medida en que por lo menos la mantenga oculta. Pág. 29</p>	<p>NACER O TENER QUE SER LGBT NO HACE PARTE DEL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD</p>		
<p>(15.a) Desde la segunda frontera, de una conversión obligada, se estima que las orientaciones sexuales diversas son el resultado de la violencia sexual, por parte generalmente de un familiar, que, se infiere, es homosexual. Al ser conducida a la “debilidad homosexual”, una persona encontraría placer en orientaciones no heterosexuales bajo el acompañamiento seductor de una persona LGBT. Pág. 29</p>	<p>ORIENTACIÓN SEXUAL A RAZÓN DE UNA VIOLACIÓN IMAGINARIO</p>	<p>(8.b) Es importante entender que la expresión de género no hegemónica no habla necesariamente de una identidad de género trans o de una orientación sexual homosexual o bisexual; las personas tienen derecho a crear su propia forma de ser, sin que esta responda necesariamente a ninguna de las dos categorías pág. 23</p>	<p>COMPRENSIÓN DE MULTIPLICIDAD DE LA SEXUALIDAD COMO MARCO PARA LA ALTERIDAD.</p>

<p>(16.b) De la misma forma que se caracteriza a la persona gay como femenina, un imaginario recurrente es el de “lesbiana masculina”, pues se juzga que no puede haber lesbianas femeninas. Así por ejemplo, a una chica lesbiana que es atacada en su colegio por su orientación, le cambian su nombre a uno masculino o la llaman lesbiana con un tono peyorativo, lo cual la agrede y vela el conjunto amplio de sus características personales. Pág. 30</p>	<p>IMAGINARIO DE PERSONA GAY COMO FEMENINA Y LESBIANA COMO MASCULINA</p>	<p>(9.b) Abordar las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela implica reconocer que no existe una sola forma de ser mujer u hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo. Pág. 24</p>	<p>ABORDAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA PERMITE RECONOCER LA NO SOLO HAY UNA FORMA PARA DESEAR SENTIR AFECTIVIDAD O EROTISMO</p>
<p>(17.a) Para finalizar, se debe comentar una consideración del lesbianismo como una especie de ofensa a la masculinidad macha y una posibilidad de vanagloria de los hombres que pueden devolver a una mujer lesbiana la condición de mujer-mujer. Esto es, la consideración del ser lesbiana como referida a una carencia de contacto adecuado con hombres machos y que, por lo tanto, es susceptible de cambio, de retorno a la norma. Pág. 31</p>	<p>IMAGINARIO LESBIANISMO COMO OFENSA A LA MASCULINIDAD</p>		
<p>(18.a) La profusión de lecturas de las personas bisexuales como inmaduras, inestables, indefinidas y egoístas, que se perciben en general en la cultura y que entran como narraciones a la escuela, se adscribe, a la idea de la obligatoriedad en la elección única del sujeto de deseo, que constituye otro rasgo del pensamiento dicotómico que se posa sobre el género y la sexualidad. Esta es la fuente directa de la bifobia, que podemos entender como la “internalización de los mensajes sociales negativos acerca de la bisexualidad, incluyendo aquellos que se oponen a su existencia como categoría válida” (García, 2006: 285). Pág. 31</p>	<p>BISEXUALIDAD OBLIGACIÓN DE ELEGIR</p>	<p>(10.b) De esta forma, trabajar en la desnaturalización de la desigualdad en razón de estas categorías debe pasar por la comprensión clara de los conceptos, la apropiación y el entendimiento de lo que implica uno u otro. Un primer trabajo tendrá que desmontar que lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales son lo mismo o caben en “una sola bolsa”, para la construcción de acciones en el interior de la escuela. Pág. 25</p>	<p>RECONOCIMIENTO A PARTIR DEL CONOCIMIENTO EN LA DESNATURALIZACIÓN</p>
<p>(19.a) Es importante señalar que aun en el campo menos comprendido del transgenerismo y, de manera general, de la diversidad sexual, la escuela no tiene únicamente un potencial para la construcción de la exclusión, sino también para la inclusión y el reconocimiento, cuando permite la presencia dentro de su complejo mundo cultural informaciones científicas o mediáticas, no subordinadas a una simple lógica de polarización. Ese es el caso de un docente que hace referencia a informaciones de prensa. Pág. 32</p>	<p>DIVERSIDAD COMO POTENCIAL NO SOLO DE EXCLUSIÓN SINO DE INCLUSIÓN</p>		
<p>(20.a) Las alusiones hechas hasta aquí al miedo al abordaje a la sexualidad que se percibe en muchas instituciones educativas y a los imaginarios problemáticos que allí circulan en torno a la diversidad sexual y, en particular, frente a las personas LGBT, nos han enfrentado en variadas ocasiones frente al término homofobia, por lo que constituye el punto de partida a revisar conceptualmente en este capítulo. Luego, se analiza el término de heteronormatividad como un principio explicativo también significativo en este campo. Pág. 37</p>	<p>MIEDO A ABORDAR LA SEXUALIDAD</p>	<p>(11.b) Otro aspecto tendrá que ver con transformar la idea de que todas las niñas, niños o adolescentes que construyan identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas deben caber en estas categorías o responder a un estereotipo particular de estas. No hay una sola forma de ser lesbiana, gay, bisexual, trans o intersexual, ya que, como todas y todos, las personas con identidades de género diversas construyen su personalidad en lo amplio de la diferencia. Pág. 25</p>	<p>TRANSFORMAR EL IMAGINARIO DE ROTULO DENTRO DE LA DIVERSIDAD SEXUAL, CADA UNO SE ASUME A PARTIR DE SU SUBJETIVIDAD.</p>

<p>(21.a) Es común que las personas LGBT se perciban y representen socialmente como individuos marginales y sórdidos. Son personas frecuentemente caricaturizadas por los medios de comunicación como exóticas e inclusive como personajes histéricos, ruidosos o enigmáticos. Pág. 37</p>	<p>LGBT COMO POBLACIÓN MARGINAL Y TAMBIEN DENTRO DE ESTEREOTIPOS</p>		
<p>(22.a) Dichas imágenes reproducen prejuicios y estigmas que divulgan mensajes negativos sobre las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, lo que fortalece la discriminación y la exclusión de las personas LGBT de la producción social, cultural, política y económica del país. Pág. 37</p>	<p>RESPONSABILIDAD DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN REPRODUCCION DE PREJUICIOS A PARTIR DE ESTEREOTIPOS LGBT</p>	<p>(12.b) Finalmente, como se puede observar en el siguiente esquema, es necesario entender que el sexo no define el género y que, a su vez, la identidad de género no define la orientación sexual. En tal sentido, considerar que unas son resultados de las otras es una concepción errónea que contribuye al desarrollo de estereotipos y a la creación de estigmas. Pág. 25</p>	<p>LA IDENTIDAD DE GÉNERO NO DEFINE LA ORIENTACIÓN SEXUAL.</p>
<p>(23.a) De otra parte, podría decirse que dentro de la oferta cultural y educativa formal y no formal dirigida a niños, niñas y jóvenes son inexistentes los símbolos, significados y expresiones del estilo de vida, experiencias y relaciones de personas LGBT. Lo anterior como una clara muestra de cómo la heterosexualidad obligatoria se constituye en la única posibilidad socialmente avalada y considerada “normal” para la construcción de relaciones. Pág. 37</p>	<p>SON INEXISTENTES LOS SIMBOLOS , SIGNIFICADOS Y EXPRESIONES RELACIONADAS CON LA COMUNIDAD LGBT ESTABLECIENDO UN PREDOMINIO HETEROSEXUAL</p>		
<p>(24.a) El trabajo de indagación social cualitativa permitió observar cuatro tipos de actitudes diferenciales de las comunidades educativas frente a las personas y a la temática LGBT: aceptación, distancia, homofobia terapéutica y rechazo. Pág. 39</p>	<p>ACTITUDES DIFERENCIALES ANTE TEMATICAS LGBT</p>	<p>(13.b) Como es bien sabido, los manuales de convivencia son la herramienta por medio de la cual la comunidad educativa establece aquellos compromisos que buscan garantizar la convivencia escolar en el establecimiento educativo (MEN, 2014). Dicha convivencia se puede ver afectada por los prejuicios y la estigmatización que se ciernen sobre las niñas, niños y adolescentes con identidades de género u orientaciones sexuales no hegemónicas, lo que les lleva a ser víctimas constantes e invisibles de la discriminación en los espacios educativos. Pág. 30</p>	<p>MANUALES DE CONVIVENCIA HERRAMIENTA PARA ESTABLECER ACUERDOS, LA CONVIVENCIA SE VE AFECTADA POR PREJUICIOS Y ESTIGMATIZACIÓN</p>
<p>(25.a) En estas reacciones se percibe la actuación de la metáfora de la manzana podrida, que funciona como una alerta que se requiere para mantener a raya los comportamientos LGBT. Esto es, para mantener la hegemonía de la normativa heterosexual reproductiva que se considera como la única forma “decente y normal” de vivir. A partir de esto, toda diversidad sexual no hegemónica que se articule desde otras pautas, es entendida como un peligro potencial. Pág. 39</p>	<p>DIVERSIDAD SEXUAL ENTENDIDA COMO PELIGRO POTENCIAL, SE MANTIENE LA HEGEMONIA NORMATIVA</p>		
<p>(26.a) En las comunidades educativas de la investigación, se reconoce que la discriminación persevera en la medida en que no se enfrente activamente y gran parte de esta reacción se fundamenta en un vacío comprensivo e incluso de nominación sobre la existencia misma de la diversidad sexual. Pág. 39</p>	<p>LA DISCRIMINACIÓN PERSEVERA A PARTIR DE DESCONOCIMIENTO</p>	<p>(14.b) Pensar en construir lecturas de contexto que se enfoquen en las O.S. e I.G no hegemónicas implica reconocer que en el interior de los establecimientos educativos existe un temor profundo a abordar el tema. Este miedo se construye desde una serie de prejuicios que encuentran su origen en el imaginario social que ubica a las personas con estas O.S e I.G. como “enfermas”, así como en el desconocimiento y en la reproducción nociva de estereotipos sobre lesbianas, gays, bisexuales y trans. Pág. 33</p>	<p>MIEDO A HABLAR DE LA SEXUALIDAD EN LA ESCUELA</p>
<p>(27.a) No obstante, 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 afectivo eróticas e identidades de género diversas el desafío más reciente y más complejo. Pág. 49</p>	<p>Inclusión desde la pedagogía hace referencia a los retos que las diversidades hacen a la escuela DIVERSIDAD SEXUAL COO DESAFIO RECIENTE Y COMPLEJO</p>		

<p>Su apuesta básica es la modificación pedagógica e institucional de la escuela para que responda a las necesidades de todos los y las estudiantes. Pág. 49</p>			
<p>(28.a) La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas. La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos. Pág. 49</p>	<p style="text-align: center;">INCLUSIÓN</p>	<p>(15.b) Por ello, uno de los primeros pasos para leer el contexto tiene que ver con la identificación de prejuicios existentes en la comunidad educativa en torno a estas vivencias. De ahí que las preguntas que se formulen puedan orientarse a identificar las barreras o las formas en que es abordado el tema. Pág. 33</p>	<p style="text-align: center;">IDENTIFICAR PREJUICIOS ES NECESARIO PARA LEER CONTEXTO, PREGUNTAS ORIENTADAS A IDENTIFICAR BARRERAS</p>
<p>(29.a) Las escuelas deben educar en la diversidad, promover la equidad en el acceso hacia aquellas personas víctimas de alguna forma de exclusión y generar las condiciones para que su vivencia en todos los espacios escolares se haga bajo la base de su reconocimiento y de la garantía de la totalidad de sus derechos. Pág. 50</p>	<p style="text-align: center;">ESCUELA PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD Y PROMOVER LA EQUIDAD</p>	<p>(16.b) En un tercer momento, para el diseño de preguntas será necesario indagar por el plano más micro de la situación: explorar cuál es la situación que viven las niñas, niños y adolescentes con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Pág. 34</p>	<p style="text-align: center;">DISEÑO DE PREGUNTAS CUAL ES LA SITUACIÓN QUE VIVEN LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES LGBT EN LA ESCUELA PLANO MICRO</p>
<p>Las escuelas deben educar en la diversidad, promover la equidad en el acceso hacia aquellas personas víctimas de alguna forma de exclusión y generar las condiciones para que su vivencia en todos los espacios escolares se haga bajo la base de su reconocimiento y de la garantía de la totalidad de sus derechos. (Pág. 50)</p>			
<p>(30.a) La investigación mostró un reconocimiento honesto de directivas, docentes y padres y madres, de sentirse superados en su capacidad de reacción para tramitar los conflictos asociados a la homofobia en la escuela, pero allí hay que detenerse en un aspecto sutil, pero de gran profundidad: el señalamiento de la homofobia como problema y no de la homosexualidad como problema, y la necesidad de buscar asesoría profesional en el tema. Pág. 52</p>	<p style="text-align: center;">HALLAZGO INVESTIGATIVO HOMOFOBIA COMO PROBLEMA NO HOMOSEXUALIDAD</p>	<p>(17.b) Como cuarto momento en la elaboración de preguntas para la lectura de contexto, es valioso preguntarse sobre la relación de estas dinámicas en el interior del espacio escolar con los contextos familiares. 35</p>	<p style="text-align: center;">DISEÑO DE PREGUNTAS: FAMILIA Y ESCUELA</p>
<p>(31.a) En esta vía, sería importante realizar en las diferentes instituciones educativas foros, cine foros y seminarios talleres sobre la libertad, la ética, el cuerpo y la responsabilidad de las propias decisiones en materia de la sexualidad y, por tanto, de los derechos sexuales y reproductivos. Ello sería un punto vital en la formación en Derechos Humanos en los colegios, para desde allí vislumbrar horizontes alternativos. Pág. 52</p>	<p style="text-align: center;">FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A TRAVES DE ACTIVIDADES CULTURALES TEMAS QUE CONTRIBUYAN A LA SEXUALIDAD</p>		

<p>(32.a)</p> <p>Respecto de los manuales de convivencia, es recomendable eliminar las normas ambiguas, establecer deberes, prohibiciones y sanciones por conductas verificables, teniendo en cuenta que no se pueden sancionar comportamientos personales referidos a la orientación sexual e identidad de género. Los principios y valores relacionados con la tolerancia, la igualdad, la libertad y el respeto, son muy importantes, pero para hacerlos efectivos en los manuales de convivencia se recomienda establecer normas explícitas que protejan los derechos de los estudiantes LGBT y establezcan sanciones para los actores que los vulneren y discriminen. Pág. 53</p>	<p>MANUALES DE CONVIVENCIA QUE SANCIONE CONDUCTAS DE DISCRIMINACIÓN.</p>	<p>Finalmente, para construir una lectura de contexto alrededor del tema, será necesario pensar qué necesita el establecimiento educativo para el abordaje —desde una perspectiva de derechos— de las situaciones que enfrentan en el escenario educativo las niñas, niños y adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas; ello implica establecer puntos de partida que reconozcan lo existente y vislumbren las posibilidades de acción. Pág. 35</p>	
<p>(33.a)</p> <p>Recogemos el aporte de Desmarchelier (2000) en el sentido de que visibilizar los roles LGBT en la escuela puede facilitar la inclusión respetuosa de las personas LGBT. Por ello es importante insertar el tema en los colegios para visibilizarlo, por un lado y, por el otro, para que las personas marginadas sientan realmente la materialización del apoyo institucional. Pág. 53</p>	<p>VISIBILIZAR LOS ROLES LGBT INCLUSIÓN</p>		
<p>(34.a)</p> <p>Sería clave que las actividades de formación potenciaran el debate, es decir, que ni impliquen llevar las definiciones “adecuadas y correctas”, sino facilitar el debate en torno a las diversidades y la sexualidad, para comprender que la convivencia democrática no hace la vida más fácil sino más vivible. Pág. 55</p>	<p>RELACIÓN CON LA DEMOCRACIA</p>	<p>(18.b)</p> <p>Se sugiere que estas acciones integren lenguajes no tradicionales, como el uso de murales, muestras fotográficas, obras de teatro, performance, juegos, conversatorios con personas expertas en el tema y otros recursos que abran el camino a la lectura del contexto de manera no abrupta y que lleven a la reflexión con todas las personas que integran la comunidad educativa. Pág. 36</p>	<p>ACCIONES CULTURALES QUE PERMITAN LA LECTURA DEL CONTEXTO</p>
<p>(35.a)</p> <p>Además, se recomienda aclarar que la inclusión social y escolar de la diversidad sexual, ciertamente en contravía de la heteronormatividad, no se puede interpretar como una promoción, como un imperativo de ser homosexual. Pág. 55</p>	<p>LA INCLUSIÓN SOCIAL Y ESCOLAR DE LA DIVERSIDAD SEXUAL NO ES PROMOCIÓN NI DEBE ENTENDERSE COMO TAL</p>		
<p>(36.a)</p> <p>Los ejercicios o talleres que se realicen pueden apuntar a una vivencia reflexiva que permita hacer revisiones críticas de las exclusiones propias y ajenas. Desde allí se puede fortalecer la empatía por lo que sienten las personas discriminadas. Pág. 55</p>	<p>TALLERES PARA FORTALECER LA EMPATIA</p>	<p>(19.b)</p> <p>Por otro lado, dadas las condiciones particulares de estigma y discriminación a las que se ven expuestas las niñas, niños y adolescentes con O.S. e I.G no hegemónicas en el escenario educativo, se hace necesario generar estrategias que permitan garantizar su derecho a la intimidad y la protección frente a posibles situaciones de discriminación. Pág. 36</p>	<p>GARANTIZAR EL DERECHO A LA INTIMIDAD Y PROTECCIÓN FRENTE A POSIBLES SITUACIONES DE VULNERACIÓN</p>
<p>(37.a)</p> <p><i>Esa es una idea importante. El que ha sido discriminado sabe qué se siente en la discriminación y entonces es más cuidadoso que el que nunca ha sido discriminado. Pág. 55</i></p>	<p>RELACIÓN CON LA EMPATIA PARA ENFRENTAR LA DISCRIMINACIÓN</p>	<p>(20.b)</p> <p>Se hace fundamental que dentro del manual de convivencia existan prohibiciones expresas a las conductas discriminatorias hacia niñas, niños, adolescentes u otras personas que integran la comunidad educativa y cuya orientación sexual o identidad de género sea no hegemónica. Para acompañar este proceso de ajuste del manual, es útil plantear algunas preguntas que pueden orientar esta lectura. Pág. 38</p>	<p>MANUAL DE CONVIVENCIA QUE SANCIONE CONDUCTAS DISCRIMINATORIAS.</p>

		<p>(21.b)</p> <p>Un primer aspecto por mencionar se relaciona con el ajuste de las listas de clases y la identificación del niño, niña o adolescente en el establecimiento educativo de acuerdo con su identidad de género, sin imponer barreras asociadas a no presentar el documento de cambio de nombre oficial. Este aspecto es esencial para garantizar el derecho al libre desarrollo de la personalidad de el o la estudiante. De igual forma, es necesario trabajar de manera ardua para que las personas de la comunidad educativa reconozcan la construcción identitaria, y le nombren tal y como él o ella se esté reconociendo. Pág. 42</p>	<p>ACCIONES AJUSTE DE LISTAS DE CLASES E IDENTIFICACIÓN</p>
		<p>(22.b)</p> <p>Para finalizar este capítulo vale la pena recordar un cuarto paso en la actualización de los manuales de convivencia: la construcción de la estrategia de socialización. Es muy importante entender que el ajuste al manual de convivencia no garantizará por sí solo que el escenario educativo sea un espacio seguro y protector para las niñas, niños y adolescente con O.S e I.G no hegemónicas; por ello será fundamental trabajar de manera constante en acciones comunicativas que propendan a la transformación de los prejuicios y estereotipos sobre ellos y ellas, así como la difusión de imágenes y mensajes que muestren realidades más ajustadas y menos estigmatizadas. Pág. 43</p>	<p>EL MANUAL POR SI SÓLO NO GARANTIZARÁ CAMBIOS EN LA ESCUELO POR ESO ES NECESARIO LA CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN</p>
		<p>(23.b)</p> <p>Para abordar los hechos que afectan la vida de las niñas, niños y adolescentes en razón de la orientación sexual o la identidad de género en los establecimientos educativos, es necesario reconocer que muchos de estos actos se sustentan en prejuicios, falta de información y patrones de discriminación que se fortalecen y se reproducen por las construcciones de lo que significa ser hombres y ser mujeres en el contexto colombiano contemporáneo. Pág. 46</p>	<p>PARA LA INTERVENCIÓN ES NECESARIO QUE SE RECONOZCA QUE HAY MUCHO ACTOS QUE SE SUSTENTAN EN EL PREJUICIO</p>
		<p>(24.b)</p> <p>esta manera, las violencias que se ejercen en razón del prejuicio pueden definirse como aquellas que surgen en el marco de “un talante de hostilidad o predisposición negativa hacia lo percibido como diferente” (Gómez, 2007). Pág. 48</p>	<p>PREJUICIO HACIA LO DIFERENTE</p>

		<p>(25.b) En ese sentido, las violencias hacia personas que construyen O.S. e I.G. no hegemónicas, o que son percibidas como tal, son violencias por prejuicio (VpP). Tradicionalmente estas han sido conocidas como homofobia, bifobia, lesbofobia o transfobia¹⁴. Las consideraciones sociales en este sentido construyen y reproducen las violencias hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; allí prevalecen mucho más que los aspectos individuales, por lo que se sugiere y se opta jurídicamente por el uso de la categoría violencia por prejuicio (Gómez, 2007). Pág. 48</p>	<p>VIOLENCIA POR PREJUICIO</p>
		<p>(26.b) Así, para la construcción de convivencia escolar y la garantía de los derechos humanos sexuales y reproductivos en cada uno de los establecimientos educativos, se debe reconocer la existencia de VBG y de VpP, de forma tal que se puedan abordar acciones en los cuatros componentes de la ruta de atención pág. 49</p>	<p>ES NECESARIO QUE LA ESCUELA RECONOZCA LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y POR PREJUICIO PARA REALIZAR ACCIONES QUE LAS EVITEN</p>
		<p>(27.b) La movilización de las personas y sus formas de pensar implica romper el tabú que se cierne socialmente sobre el tema, llevarlo a la mesa y discutir abiertamente sobre lo que viven las personas con O.S e I.G no hegemónicas en la escuela. Ello exige que el equipo docente y directivo del establecimiento educativo abandone los miedos y sitúe sus acciones en el marco de la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. Pág. 50</p>	<p>EQUIPO DOCENTE Y ADMINISTRATIVO CON DISPOSICIÓN DE ABORDAR LA DIVERSIDAD</p>
		<p>(28.b) Como se mencionó en el capítulo II, esta movilización de personas y formas de pensar pasa por la sensibilización y toma de conciencia de la existencia de las vulneraciones a las que se exponen las niñas, niños y adolescentes que habitan el espacio educativo y que manifiestan o son percibidos como personas con O.S e I.G no hegemónicas. Pág. 50</p>	<p>RECONOCIMIENTO DE VIOLENCIA A PARTIR DE LA SENSIBILIZACIÓN</p>
		<p>(29.b) La promoción en este aspecto implicará la formación de todo el equipo de docentes en perspectiva de género, derechos sexuales y reproductivos, y específicamente en lo que significan las orientaciones sexuales, las identidades de género y la expresión de género. Estos aspectos, como se abordó en el primer capítulo, son de prioritaria atención. Pág. 51</p>	<p>FORMACIÓN DE DOCENTES EN PERSPECTIVAS DE GÉNERO, DERECHOS SUXUALES Y REPRODUCTIVOS Y ORIENTACIONES SEXUALES (TEMAS DESARROLLADOS EN LE PRIMER CAPITULO)</p>

		<p>A medida que avancen los procesos en los establecimientos educativos, es útil que estos propicien y promuevan la organización, participación y construcción de iniciativas juveniles de niñas, niños y adolescentes que manifiesten construir O.G. e I.G. no hegemónicas. Es importante que se envíe un mensaje a la comunidad educativa: que ellas y ellos son reconocidos como sujetos plenos de derechos, en función de minimizar la ocurrencia de factores de riesgo que ponen en peligro su vida. Pág. 51</p>	
		<p>(30.b) Finalmente, la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos de las personas con O.S e I.G no hegemónicas implican la reflexión continua y permanente sobre las formas en que como comunidad educativa se concibe la diferencia y la disponibilidad de incluirla como un principio fundamental de la ciudadanía y el quehacer de la educación. Pág. 51</p>	<p>REFLEXIÓN CONTINUA SOBRE LA DIFERENCIA COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA CIUDADANIA</p>
		<p>(31.B) El reconocimiento de las orientaciones sexuales y las identidades de género, como una expresión más de la diversidad humana. Para ello es esencial que el tema forme parte del plan de estudios, bien sea de manera transversal, impulsando la inclusión en todas las materias de referencias directas a los aportes de personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas, sin ocultar esta parte de su vida, o bien, incluyendo relatos de la vida cotidiana que muestren la construcción de relaciones más allá de la heterosexualidad. El otro aspecto que puede acompañar este desarrollo es la inclusión de un espacio académico particular y específico de obligatorio trabajo en los temas de género, orientaciones sexuales e identidades de género. Adicionalmente, se puede promover como política institucional el desarrollo anual de una semana del reconocimiento y la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos, donde la visibilidad de las O.S e I.G no hegemónicas sea un centro importante. Pág. 52</p>	<p>DIVERSIDAD SEXUAL</p>
		<p>Acompañar a estudiantes o docentes que expresan abiertamente repudio hacia personas con O.S e I.G no hegemónicas. Para evitar la ocurrencia de acciones que afecten el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, se hace necesario trabajar con aquellas personas que, en algunos espacios, hayan expresado o manifestado temor, rechazo o aversión hacia las personas con O.S e I.G no hegemónicas. Para ello se recomienda crear estrategias pedagógicas que les formen sobre el tema, que les ayuden a reconocer el origen de sus pensamientos y emociones, de tal manera que puedan ser transformadas en el marco de una educación que desarrolla competencias ciudadanas para la democracia y la participación. Pág. 59</p>	

		<p>La atención de estas situaciones implica un trabajo arduo de formación en derechos humanos, sexuales y reproductivos para que la construcción de soluciones al respecto se dé siempre en el marco de la garantía plena de los mismos. Pág. 62</p>	
		<p>Entre las situaciones que tienen mayor ocurrencia en los espacios educativos en razón de la O.S e I.G se encuentran aquellas que tienen que ver con el ejercicio de agresiones verbales, gestuales y relacionales. Las agresiones físicas son una forma visible de la violencia por prejuicio en razón de la O.S. e I.G. que suele aparecer en un momento posterior a la ocurrencia de las anteriores. Aunque no son todas, ni se presentan de la misma manera en cada establecimiento educativo. Pág. 63</p>	
		<p>(32.b) Construir una escuela en que la vivencia de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas no sean una razón para el ejercicio de acciones de acoso, agresión o hostigamiento no solo depende del ajuste de los manuales de convivencia o de la construcción de una Ruta de Atención Integral; ello implica también el trabajo corresponsable de todas las personas que integran la comunidad educativa y que habitan en ella en lo cotidiano. Pág. 73</p>	CURRICULO OCULTO
		<p>(33.b) El reto de la institución educativa será entonces construir un espacio protector, seguro y amable para que niñas, niños y adolescentes, docentes, así como madres y padres con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas encuentren la posibilidad del desarrollo integral en el marco de una institución que forma a ciudadanos y ciudadanas en el reconocimiento y la garantía de los derechos humanos sexuales y reproductivos. Pág. 80</p>	OBJETIVO DE LA ESCUELA
<p>(1.a) El trabajo cualitativo mostró una especie de presunción de heterosexualidad, en el sentido que los intercambios sociales y académicos parten de suponer que todos los involucrados e involucradas en la escuela pertenecen al ámbito de las prácticas y la identidad heterosexuales, las cuales parecen vigilarse culturalmente con manifestaciones, expresiones, dudas y chistes homofóbicos. Éstos mostraron, por otra parte, su eficacia simbólica no sólo para oponerse a la diversidad sexual, sino, de manera más amplia, para constituirse en una especie de marcador de la configuración “correcta” o “normal” de los géneros, en particular de la masculinidad. Ello hace evocar la afirmación de la autora feminista Elisabeth Badinter (1993), para quien la identidad masculina se construye por oposición y de manera negativa: ser hombre significa no ser mujer, no ser débil y no ser homosexual. Pág. 14</p>	<p>LA ESCUELA SUPONE QUE TODAS LAS PERSONAS QUE EN ELLA SE RECOGEN SON HETEROSEXUALES AL SER ESTA LA NORMA SE DEVELAN A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE COLOMBIA DIVERSA EXPRESIONES O CHISTES QUE SIMBOLICAMENTE DETERMINAN LA DIVERSIDAD SEXUAL COMO LO ANORMAL , OPONIENDOSE A ELLO (ALGO QUE NO SOY Y ES MOTIVO DE MOFA). PUNTUALIZANDO SOBRE EN LA MASCULINIDAD . Marta Iamas y Michael Kaufman.</p>	<p>(1.b) Por eso es importante que en la escuela se entienda qué son las orientaciones sexuales (O.S.) y las identidades de género (I.G.) no hegemónicas, ya que al abordarlas se está permitiendo que las personas que las vivencian, las puedan incluir en su proyecto de vida de una manera no culposa y libre que posibilite el ejercicio de sus derechos; en definitiva, es posible que niñas, niños y adolescentes se desarrollen plenamente, sin que ningún aspecto de su vida sea vulnerado, y de igual forma construyan una ciudadanía plena en la que pueden definir sobre el destino de su vida y participar de manera activa en la sociedad, sin miedo a represalias debido a algún aspecto de su identidad. Pág. 12</p>	<p>LA IMPORTANCIA DE ABORDAR EN LA ESCUELA LA DIVERSIDAD SEXUAL, EN PRIMERA MEDIDA PARA ENFRENTAR EL DESCONOCIMIENTO QUE EXISTE Y DE ESTA FORMA CONTRIBUIR A LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DONDE LAS PERSONAS CON ORIENTACIONES SEXUALES DIVERSAS SE SIENTAN SEGURAS EN LA CONSTRUCCION DE SU PROYECTO DE VIDA Y SUBJETIVIDAD. EJERCICIO DE CIUDADANIA.</p>


<p>(2.a) Las personas hermafroditas eran altamente valoradas en culturas antiguas como la fusión de lo masculino y lo femenino en un solo cuerpo, en un mundo de personas irremediamente divididas en dos conjuntos, y, por ello, no sólo era frecuente que se consideraran un gran presente de los dioses, sino que se les asignara funciones míticas y religiosas como chamanes o sabios de las comunidades. Pág. 17</p>	<p>INTERSEXUALIDAD</p>	<p>(2.b) Esta construcción de género a lo largo de la historia ha posibilitado que se edifique un orden social en el que las mujeres han sido sujetos constantes de vulneración de derechos, producto de la configuración de las estructuras sociales que desde la construcción de género han otorgado un mayor poder y estatus a lo masculino. Pág. 20</p>	<p>SITUACIÓN QUE RECAE TAMBIEN EN LA HOMOFOBIA SOBRE TODO EN EL CASO DE LOS HOMBRES. MARTA LAMAS Y MICHAEL KAUFMAN</p>
<p>(3.a) La curiosidad o la vergüenza que suelen representar hoy para familias y comunidades hacen que las personas hermafroditas transiten hoy por el ocultamiento, el ostracismo público o por el quirófano: bebés hermafroditas se someten a una serie de operaciones en los primeros meses de vida, con el fin de encuadrarlos en uno de los dos sexos aceptados socialmente. Pág. 18</p>	<p>AL ESTAR MARCADOS BIOLÓGICAMENTE DESDE LA GENTALIDAD Y COMPRENDIENDO LA CARGA SIMBOLICA QUE ESTO DETERMINA EN EL CUERPO, LAS PERSONAS QUE NACEN HERMAFRODITAS PRESENTAN A NIVEL DE SUS FAMILIA Y A NIVEL PERSONAL INCONVENIENTES, LA NECESIDAD DE ENCASILLAR CON URGENCIA LO QUE LA CULTURA DETERMINA COMO ACEPTADO LLEVA A QUE SE TOMEN DECISIONES EN EL CUERPO DEL BEBÉ QUE ACARREARA CONSECUENCIAS PARA TODA LA VIDA. INTERSEXUALIDAD</p>	<p>(3.b) Por otra parte, quienes construyen identidades de género no correspondientes a lo que se espera socialmente de ellas—es decir, quienes nacen con un sexo de hembra y se identifican a sí mismas como hombres y quienes nacen con un sexo de macho y se identifican a sí mismas como mujeres— se les conoce como transgénero. Las identidades de género que se construyen en este marco son consideradas socialmente como transgresoras y su vivencia ha estado históricamente sujeta a actos discriminatorios y violentos por parte de otras personas. Pág. 21</p>	<p>TRANSGÉNERO HISTORICAMENTE ES LA POBLACIÓN MÁS DISCRIMINADA DE LA POBLACIÓN LGBT.</p>
<p>(4.a) varias investigaciones muestran un sesgo estadístico evidente, pues en casos de intersexualidad se “crean” muchas más hembras que machos en los quirófanos, por una facilidad procedimental para el personal médico; es más sencillo crear hendiduras que protuberancias en el cuerpo. Pág. 18</p>	<p>DE ESTO SE INFIERE QUE COMO RESULTADO DEL PROCEDIMIENTO AL PASAR DE LOS AÑOS EXISTAN MUCHA PROBABILIDAD QUE LAS PERSONAS QUE FUERON INTERSEXUALES NO SE IDENTIFIQUEN CON EL GÉNERO DECIDO QUIRURJICAMENTE</p>	<p>(4.b) La orientación sexual hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas. Es importante reconocer que a lo largo de la historia se ha considerado que solo es legítimo sentirse atraído/a por personas del otro género. Así, si se es mujer, se ha considerado legítimo sentirse atraída por hombres, y si se es hombre sentirse atraído por mujeres. A esta orientación sexual se le reconoce como heterosexual y puede decirse que es la manera más hegemónica de las orientaciones sexuales. Pág. 24</p>	<p>ORIENTACIÓN SEXUAL HETEROSEXUAL RECONOCIDA COMO HEGEMONICA POR LA VALIDEZ HISTORICA QUE HA TENIDO.</p>

<p>(5.a)</p> <p>Las diferencias entre los géneros es dinámico de acuerdo con dicha historicidad, se debe reconocer que una constante histórica muy fuerte es el conjunto de las expectativas de todas las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres, y unas y otros no de cualquier modo, sino en consonancia con unos tipos regulados específicos. Pág. 18</p>	<p>HETERONORMATIVIDAD ES UNA CONSTANTE AUN EN EL RECONOCIMIENTOS DE OTRAS CULTURAS O LUGARES DEL MUNDO.</p>	<p>(5.b)</p> <p>La VpP se ejerce hacia las personas que se asumen o manifiestan con O.S e I.G no hegemónicas o sobre aquellas que son percibidas por las otras como tal. Estas violencias pueden tener cinco ámbitos de expresión: cognitiva, conductual, afectiva, liberal, institucional (Boriño, 2001; Pichardo, 2009, citados en Pichardo et al., 2015)¹⁵. El cognitivo hace referencia a pensamientos o elaboraciones teóricas que consideran que las personas con O.S. o I.G. no hegemónicas son anormales, antinaturales, y que por estas razones deberían tener menos derechos que las demás.</p> <p>El conductual es la expresión más visible del desconocimiento de los derechos de las personas con O.S e I.G no hegemónicas: se construyen acciones para excluirles y rechazarles de manera directa. El afectivo se evidencia través de sentimientos de rechazo, temor o asco hacia las personas que viven o parecen vivir O.S e I.G. no hegemónicas.</p> <p>El liberal bien podría llamarse público, dado que hace referencia a la idea de que la única expresión válida en este espacio es la heterosexual y, por ende, las expresiones afectivas entre personas del mismo género deben mantenerse en el espacio íntimo o privado (Pichardo et al., 2015). El último ámbito es el institucional; se puede expresar la VpP cuando la exclusión, el rechazo y la discriminación hacia las niñas, niños y adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas forman parte del funcionamiento cotidiano de la institución; cuando esta forma parte de esas normas que no están visibles en ninguna parte, pero que son legitimadas por las prácticas de las personas que habitan el espacio. Pág. 49</p>	<p>VIOLENCIA POR PREJUICIO:</p> <p>COGNITIVA: PENSAMIENTOS O ELABORACIONES TEORICAS QUE MANIFIESTAN LA DIVERSIDAD SEXUAL ES ANORMAL, ANTINATURAL Y EN RAZÓN DE ELLO SUS DERECHOS SON AFECTADOS (NO SON IGUALES , SON DESVIADOS)</p> <p>CONDUCTUAL: ACCIONES EXCLUYENTES Y RECHAZO DIRECTO EVIDENCIA UN TOTAL DESCONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS LGBT. AFECTIVO: SENTIMIENTOS DE RECHAZO, TEMOR O ASCO HACIA PERSONAS LGBT. PUBLICO: DESAPROBACIÓN A MANIFESTACIONES DE AFECTO POR PARTE DE PERSONAS LGBT EN PÚBLICO. INSTITUCIONAL: DISCRIMINACIÓN POR PARTE DE INSTITUCIONES EN LA COTIDIANIDAD QUE PERMITEN LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA POBLACION LGBT QUE EN ELLA TRABAJA O ACUDE.</p>
<p>(6.a)</p> <p>Las personas transgeneristas o transgénero son aquellas que desarrollan una identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia o que se encuentran en tránsito entre los géneros. Pág. 19</p>	<p>DEFINICIÓN DE TRANSGENERO</p>	<p>(6.b)</p> <p>Actuar de manera inmediata y directa ante la violencia por prejuicio en razón de la orientación sexual y la identidad de género no hegemónicas. El equipo de docentes y personal directivo de la institución debe estar preparado para enfrentar situaciones que expresen violencia por prejuicio, de tal manera que expresiones sutiles de estas, como las bromas, los comentarios, la exclusión de los grupos de trabajo, no sean una práctica cotidiana que termine por convertirse en parte del currículum oculto de la institución. Pág. 58</p>	<p>ATENCIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS A PARTIR DE LAS VIOLENCIAS POR PREJUICIO QUE SE PUEDEN DAR EN LOS PLANTELES PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS PARA RESPONDER A ELLAS DE PRESENTARSE Y SOBRE TODO ESTAR MUY ATENTOS A LAS VULNERACIONES QUE SE PUEDAN PRESENTAR EN EL CURRÍCULO OCULTO</p>
<p>(7.a)</p> <p>Las personas transgeneristas pueden tener una orientación sexual heterosexual, homosexual o bisexual. Pág. 19</p>	<p>ES VALIDA LA SALVEDAD PARA RECONOCER EFECTIVAMENTE QUE NO HAY ESTEREOTIPOS FRENTE A LA DIVERSIDAD SEXUAL Y QUE LA DETERMINACIÓN DE LA ORIENTACION SEXUAL DE TODOS Y TODAS Y COMPLETAMENTE SUBJETIVA.</p>	<p>(7.b)</p> <p>Las acciones desarrolladas en este aspecto son estructurales por cuanto involucran de manera directa los derechos de niñas, niños o adolescentes en el establecimiento educativo. Es importante, entonces, reconocer que son cotidianos, aunque invisibles, los conflictos manejados inadecuadamente, las situaciones de agresión, de acoso o de violencia¹⁸ en razón de la O.S e I.G no hegemónicas en el interior de la escuela. Pág. 60</p>	<p>REFIRIENDOSE AL COMPENENTE DE ACCION: CURRÍCULO OCULTO, PARA LOGRAR UNA REAL PREVENCIÓN ES NECESARIO CONOCER LO QUE ES LA VIOLENCIA POR PREJUICIO Y IDENTIFICAR CUALQUIER TIPO DE VULNERACIÓN QUE PUEDE DARSE HACIA CUALQUIER PERSONAS LGBT.</p>

<p>(8.a) Las variantes del transgénero que más se conocen corresponden a las personas transformistas, quienes construyen la apariencia no esperada sólo de manera ocasional, por ejemplo en el ámbito de espectáculos; las personas travestis lo hacen de manera permanente más como un asunto de la vida cotidiana y las personas transexuales son aquellas que se realizan cambios en el sexo hormonal y anatómico, por medio de tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas, como modo para adaptar el cuerpo a la identidad de género desarrollada. Pág. 19</p>	<p>VARIANTES DEL TRANSGENERISMO: TRANSFORMISTAS: CONSTRUYEN LA APARIENCIA FÍSICA NO ESPERADA PERO DE MANERA OCASIONAL. TRAVESTIS: A TRAVIESA SU COTIDIANIDAD TRANSEXUALES: PERSONAS QUE SE REALIZAN CAMBIOS HORMONALES O ANATOMICOS</p>	<p>(8.b) Para el abordaje de estas situaciones en razón de la O.S e I.G de género no hegemónicas en la escuela, es imprescindible reconocer que la base de estas situaciones se encuentra en los prejuicios y las construcciones socioculturales que deslegitiman a las personas que construyen estas orientaciones e identidades. Por tal razón, es necesario actuar de manera oportuna sobre estas situaciones, dado que su ocurrencia, si bien no genera un daño permanente en niñas, niños o adolescentes con O.S e I.G no hegemónicas, constituyen momentos en los que se afecta la dignidad humana de quienes la viven. Pág. 61</p>	<p>ES NECESARIO RECONOCER LA DISCRIMINACIÓN A LA QUE SE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES LGBT Y QUE SE BASAN EN PREJUICIOS Y CONSTRUCCIONES SOCIOCULTURALES, SITUACIONES QUE AFECTA LA DIGNIDAD DE QUIEN LAS VIVE.</p>
<p>(9.a) Finalmente, el esquema de género y de la sexualidad se completa con el componente de la orientación afectivo-erótica. Se usa tal término para reconocer que, aunque investigaciones en todo el espectro biologicista-culturalista han ofrecido evidencias empíricas de sus hallazgos, no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales. Pág. 19</p>	<p>CITA DESARROLLADA EN GÉNERO.</p>	<p>(9.b) De igual forma, es necesario que la comunidad educativa tenga plena conciencia respecto a que estas situaciones provocan efectos más impactantes para las niñas, niños y adolescentes con O.S. e I.G no hegemónicas, a diferencia de aquellas y aquellos que son discriminados en razón del género, la raza, la etnia u otra condición, por cuanto es muy posible que no cuenten con una red de apoyo afectiva en su hogar con el que compartir y generar estrategias para enfrentar la discriminación; en consecuencia, se configura una sensación de soledad y abandono mayor. Pág. 62</p>	<p>LA URGENCIA DE ABORDAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA ENTENDIENDO QUE EN MUCHOS CASOS FRENTE A ESTA DIVERSIDAD PUEDE PRESENTARSE FALTA DE APOYO O CONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN POR PARTE DE LA FAMILIA.</p>
<p>(10.a) Es lo que ocurre con juegos homoeróticos que se pueden presentar en la adolescencia; con las homosexualidades “transitorias” que se presentan en ambientes homosociales, es decir, caracterizados por la presencia de un solo sexo, como ocurre en internados, fuerzas militares, cárceles, conventos y monasterios, etc.; o con algunas experiencias eróticas particularmente entre hombres que se producen en contextos machistas como las culturas latinoamericanas: tales experiencias se producen en un marco de desinhibición sexual producido por el consumo de alcohol o estupefacientes o parten de interpretar la homosexualidad como un lugar identitario reservado para quien es penetrado y no para quien penetra dentro de una relación sexual. Pág. 19</p>	<p>HOMOSEXUALIDADES TRANSITORIAS, QUE PUEDEN HACER PARTE DE LA NARRATIVA DE MUCHAS PERSONAS EN ALGÚN MOMENTO DE SU VIDA QUE NO INFLUYEN EN SU ORIENTACIÓN SEXUAL Y QUE RATIFICAN QUE LA SUPUESTA NATURALIDAD HETEROSEXISTA NO ES UNA REGLA UNIVERSAL.</p>	<p>(10.b) La orientación sexual y la identidad de género son aspectos de la vida de las personas que corresponden al plano del libre desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y la intimidad; por lo tanto, no pueden ser reveladas sin consentimiento ni constituir un criterio de castigo o exclusión. Pág. 65</p>	<p>LA ORIENTACIÓN SEXUAL Y LA IDENTIDAD DE GÉNERO CORRESPONDEN A UNA DECISIÓN PERSONAL A PARTIR DE LA CUAL NINGUNA PERSONA DEBE VIOLAR SU PRIVACIDAD.</p>
<p>(11.a) Ello nos puede llevar a entender, desde una perspectiva amplia, a la diversidad sexual como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad. Pág. 25</p>	<p>HABLAR DE DIVERSIDAD SEXUAL VA MÁS ALLÁ DE LAS SIGLAS LGBT COMPRENDE UNA MULTIPLICIDAD DE PERCEPCIONES, PRACTICAS Y SUBJETIVIDADES QUE ASOCIADAS CON LAS DIMENSIONES CULTURALES, BIOLÓGICAS Y PSICOLÓGICAS FRENTE A LA SEXUALIDAD. DESEO</p>	<p>(11.b) En promedio, el 60 % de los casos de vulneración del derecho a la educación se debe a la orientación, sexual, la expresión de género y la identidad de género. Las personas que en un mayor porcentaje son víctimas de esta violación a la educación son los y las transgéneristas. Pág. 66</p>	<p>NEGACIÓN AL DERECHO DE LA EDUCACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL, MAYOR PORCENTAJE SON LAS PERSONAS TRANSGENERO.</p>

<p>(12.a) La creencia de que la orientación afectivo-erótica va de la mano de un cambio en la identidad de género. Así, se supone que los gays quieren ser o se sienten mujeres y las lesbianas quieren ser o se sienten hombres. Pág. 28</p>	<p>El desconocimiento de la diversidad sexual lleva a que a su alrededor se establezcan imaginarios erróneos que siguen promoviendo una mirada de género sesgada.</p>	<p>(12.b) “Con excepción del sexo, la discriminación sigue sin registrarse, lo que crea un círculo vicioso. Cuando la discriminación no se registra oficialmente, se puede ignorar. Dado que no existen datos cuantitativos, quien intente probar una situación discriminatoria está condenado a fracasar. Es imposible enfrentar la discriminación sin primero documentarla. La Relatora Especial recomienda un estudio inmediato del perfil y alcance de la discriminación en la educación, con la participación de las víctimas, encaminado a asumir políticas y prácticas para su eliminación y un control público del cumplimiento de éstas”. Pág. 66</p>	<p>IMPORTANTE: ES NECESARIO REALIZAR INVESTIGACIÓN SOBRE LA DISCRIMINACIÓN A RAZÓN DE LA ORIENTACIÓN SEXUAL QUE PERMITAN VISIBILIZARLA Y A PARTIR DE ELLO PERMITIR QUE SURGAN OTRAS INVESTIGACIONES Y RUTAS DE TRABAJO.</p>
<p>(13.a) En este sentido, bien sea desde el argumento biológico, del trauma, por supresión o por fealdad, la idea fundamental es que se pierde la voluntad y, en esta medida, se considera a una persona LGBT como desprendida de toda capacidad de controlar su vida. La homosexualidad, desde estas teorías, es una segunda opción, a la que se recurre una vez ha sido desestimada la opción adecuada, normal, natural: heterosexual. Pág. 29</p>	<p>Al desconocer que la dimensión de erotismo y deseo en la orientación sexual se le atribuye a esta que es producto o de una violación o por que no se cumplen con los estereotipos de belleza establecidos para atraer a las personas del otro sexo.</p>	<p>(13.b) Por esta razón, es indispensable que la escuela repense la forma en que diseña sus comunicaciones, actividades, formaciones y demás acciones orientadas a madres y padres de familia, de forma tal que eviten sesgos centrados en la existencia de un modelo nuclear de familia heterosexual. De igual manera se hace necesario que la escuela trabaje en la deconstrucción de imaginarios asociados a la crianza y el cuidado en el interior de las familias homoparentales o de madres y padres no heterosexuales. Pág. 79</p>	<p>INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES EN LA ESCUELA, REPLANTEAR LA IDEA DE FAMILIA QUE SE TIENE.</p>
<p>(14.a) En la pregunta con la que se busca comprender los estereotipos y prejuicios en torno a las personas LGBT, aparece la referencia al desempeño externo que denota una inadecuación con los roles de género determinados para hombres (machos) y mujeres (hembras). El gay es entendido como un no hombre y, en ese sentido, como una mujer; y en tanto no se rige por el dictamen natural, tampoco es un macho, especialmente porque se considera que su capacidad reproductiva ha sido enajenada. Pág. 29</p>	<p>Homofobia en relación con el hombre gay MICHAEL KAUFMAN.</p>	<p>(14.b) Este abordaje no heterocentrado es un reto amplio para el espacio escolar y debe ser asumido con prontitud. Niñas, niños y adolescentes que forman parte de estas integraciones familiares son cotidianamente vulnerados, bien sea por la invisibilización de su red de apoyo y afecto dentro del espacio educativo, o por acciones directas de violencia por prejuicio al interior del mismo. Pág. 80</p>	<p>INCLUSIÓN DE FAMILIAS HOMOPARENTALES AL INVISIBILIZARLAS EXISTE VULNERACIÓN</p>
<p>(15.a) Sin embargo, en términos de los roles de género en la consideración de las relaciones de pareja se asume el estereotipo que se sostiene en la división rigurosa de los caracteres humanos como masculinos o como femeninos. En esta medida, haciendo una equiparación con la idea, también estereotipada, de las parejas heterosexuales se asume que en las parejas lesbianas una de ellas hace el papel de hombre y la otra de mujer. Pág. 30</p>	<p>OTRO IMAGINARIO QUE EXISTE A PARTIR DEL DESCONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD SEXUAL ES QUE EXISTA DENTRO DE LAS RELACIONES HOMOSEXUALES ALGUIEN QUE SEA EL MACHO DE LA RELACIÓN, PRETENDIENDO REPLEGAR LOS ESTEREOTIPOS DE LOS ROLES DE GÉNERO ESTABLECIDOS POR LA HETERONORMATIVIDAD.</p>		
<p>(16.a) Este marco amplio de reacciones sociales negativas frente a la diversidad sexual puede entenderse como homofobia, la cual, podría sintetizarse en su definición como la actitud de miedo, reproche, burla, desagrado o rechazo hacia las personas lesbianas, bisexuales y transgeneristas. La homofobia y la incitación al odio hacia personas LGBT violan los Derechos Humanos. Pág. 37</p>	<p>DEFINICIÓN DE HOMOFOBIA.</p>		

<p>(17.a) Un concepto que se constituye en la base cultural de la homofobia es la heteronormatividad o “la norma de la heterosexualidad” (Schwarzer, en Dankmeijer, 2003), según la cual hay una obligatoriedad cultural por la opción de vida heterosexual, que se considera como la adecuada, normal, deseable y única. El rechazo, la aversión o el distanciamiento que puede generar esta norma frente a la diversidad sexual, se ha denominado homonegatividad. Pág. 38</p>	<p>DEFINICIÓN DE HETERONORMATIVIDAD.</p>		
<p>(18.a) En los colegios, la homofobia corresponde a un continuo en el que se ubican tres tipos de reacciones sociales, cuyos límites no son rígidos, sino más bien dúctiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Distancia: respeto pero sin relacionamiento directo.</i> • <i>Homofobia terapéutica: idea de reforma tamizada en una referencia al respeto.</i> • <i>Rechazo: negación de la vivencia LGBT, que va desde el insulto hasta la agresión física. Pág. 39</i> 	<p>HOMOFOBIA: DISTANCIA: LOS RESPETO PERO MIENTRAS ESTÉN LEJOS DE MI. SIENDO EL NIVEL MÁS CERCANO DE ACEPTACION O INCLUSIÓN</p> <p>HOMOFOBIA TERAPEUTICA: SE RECONOCE PORQUE AUN ES HUMANO PERO NECESITA UN ORIENTACIÓN. (DESVIADO)</p> <p>RECHAZO:</p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>MATRIZ ORGANIZATIVA DE LA INFORMACIÓN</p>
<p>Autora: Paula Andrea Morales Serna</p>	
<p>Anexo N°: 5</p>	
<p>Textos</p>	<p>Diversidad en la Escuela – Colombia Diversa (2007)– Propuesta 1</p>

Fuente: Ambientes escolares libres de discriminación – Ministerio de Educación (2016)– Propuesta 2				
OBJETIVO: Al hacer una construcción organizada de las <i>referencias</i> ⁴ que nos arroja cada propuesta, se debe hacer un proceso comparativo de las características para la construcción objetiva de las categorías y subcategorías de análisis.				
PROPUESTA 1	PROPUESTA 2	RASGOS ⁵		CATEGORÍA
		Comunes	Diferenciales	
Distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos en tres componentes del mismo: cromosómico, corporal, hormonal. Pág. 16	Así, el sexo hace referencia a la configuración de las corporalidades en razón de tres características principales: lo cromosómico, lo gonadal y lo genital. pág. 16	Sexo. Referente biológico.		Género
Hablemos ahora de género. Esto supone pasar del campo de la biología al de la cultura. Desde mediados de los años 70, la definición que más se ha conservado es considerar el género como la construcción cultural de la diferencia sexual, en alusión al hecho de que, sobre la base de la distinción sexual, las sociedades humanas montan una gran cantidad de expectativas de comportamiento y oportunidades de actuación diferenciales entre hombres y mujeres. Pág. 18	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.	Cultura. Ámbito social.		
	Esta exigibilidad es lo que se conoce tradicionalmente como el sistema sexo/género (Rubin, 1975), que según esta autora puede explicarse así: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. Pág. 18		Sistema sexo – género. Construcción social arbitraria del género.	
Constituirse en una especie de marcador de la configuración “correcta” o “normal” de los géneros, en particular de la masculinidad. Ello hace evocar la afirmación de la autora feminista Elisabeth Badinter (1993), para quien la identidad masculina se construye por oposición y de manera negativa: ser hombre significa no ser	Generalmente, la expresión de género está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres. Pág. 22	Sociedad rectora. Arquetipos de ser hombre-mujer. Relación hombre – mujer como natural.		

⁴ Referencia: Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación. (Ruiz, 2006, pág. 51)

⁵ Rasgo: Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias. (Ibíd.)

mujer, no ser débil y no ser homosexual.(Pág. 14)				
<p>Cuando hablamos de diversidad sexual, nos referimos al conjunto amplio de conformaciones, percepciones, prácticas y subjetividades distintas asociadas a la sexualidad, en todas sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Dicho conjunto resulta de la combinación en cada persona y en cada cultura de factores biológicos, preceptos culturales y configuraciones individuales, en relación con todo lo que se considere sexual. Ello nos puede llevar a entender, desde una perspectiva amplia, a la diversidad sexual como la multiplicidad de deseos y de los modos de resolución en las relaciones afectivas y eróticas existentes en la humanidad. (Pág. 25)</p>	<p>La orientación sexual y la identidad de género son aspectos de la vida de las personas que corresponden al plano del libre desarrollo de la personalidad, la dignidad humana y la intimidad; por lo tanto, no pueden ser reveladas sin consentimiento ni constituir un criterio de castigo o exclusión. (Pág. 64)</p>	<p>Construcción subjetiva. Prácticas, expresiones e identidades entorno a la sexualidad.</p>	<p>Construcción teórica. Referente de derechos.</p>	<p>Diversidad Sexual</p>
<p>Finalmente, el esquema de género y de la sexualidad se completa con el componente de la orientación afectivo-erótica. Se usa tal termino para reconocer que, aunque investigaciones en todo el espectro biologicista-culturalista han ofrecido evidencias empíricas de sus hallazgos, no se ha llegado a un consenso científico de si se nace con una atracción afectiva y erótica hacia personas de uno u otro sexo, o si este es un proceso que se hace, se construye, en razón de procesos psicológicos y/o culturales. (pág.19)</p>	<p>la orientación sexual hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas (...) otra forma de la expresión de la orientación sexual tiene que ver con el sentirse atraído erótica y afectivamente hacia hombres y mujeres (...) reconocer que no existe una sola forma de ser mujer y hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo” (pág. 23)</p>	<p>Relación Sexo-Género. Relación Cultura género. Afectividad. Erotismo.</p>	<p>Exclusión de la dimensión psíquica.</p>	
<p>Esta propuesta conceptual y metodológica reconoce que la lógica que subyace a la discriminación por homofobia en la escuela y en muchos otros ámbitos trasciende y</p>	<p>Educación en el reconocimiento de la diversidad como una característica inherente a todas las personas, y que parte de esa diversidad son las orientaciones sexuales y las</p>	<p>Diferencia. Identidades de género. Orientaciones sexuales. Ciudadanía</p>	<p>Sustento en los DD.HH.</p>	<p>Alteridad</p>

<p>es más compleja que el binario “buenos - malos; involucra el desconocimiento social de conceptos básicos sobre la diversidad sexual y la carencia en general de herramientas concretas para enfrentar la discriminación. Para que los casos de homofobia y transfobia en la escuela no sigan contando con el silencio de las víctimas (gais, bisexuales, lesbianas, transgeneristas, sus familiares, amigos/as, pares) y para que el debate empiece a ser público, Colombia Diversa les invita a escucharlas, a reconocerlas como sujetos de derechos y a transformar con ellas sus realidades. (Pág.7)</p>	<p>identidades de género no hegemónicas, se torna fundamental para el logro de los tres aspectos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía: a) la convivencia y la paz, b) la participación y la responsabilidad democrática y c) el reconocimiento y la valoración de las diferencias; aspectos que recobran un profundo valor en un escenario de posacuerdo, en la construcción de una paz estable, duradera y sostenible, que, sin duda, se estructura en la convivencia cotidiana, en la experiencia particular en los espacios micro, como el escolar. (Pág.13)</p>			
<p>La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas. La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos. (Pág. 49)</p>	<p>Cambiar estos imaginarios contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, por cuanto se visibilizan y generan acciones para la transformación de las estructuras sociales desiguales, lo cual busca reconstruir la idea de que solo lo hegemónico —en este caso, la heterosexualidad y el cisgenerismo— es digno de existencia y lo único con posibilidad de ejercer derechos plenamente. (Pág. 12)</p>	<p>Transformar los imaginarios.</p>	<p>Inclusión como proceso de reconocimiento de la diversidad sexual</p>	
<p>Respecto de los manuales de convivencia, es recomendable eliminar las normas ambiguas, establecer deberes, prohibiciones y sanciones por conductas verificables, teniendo en cuenta que no se pueden sancionar comportamientos personales</p>	<p>Trabajar en la desnaturalización de la desigualdad en razón de estas categorías debe pasar por la comprensión clara de los conceptos, la apropiación y el entendimiento de lo que implica uno u otro. Un primer trabajo tendrá que desmontar que</p>	<p>Reconocimiento de la diversidad sexual</p>	<p>Claridad en los conceptos Trabajo desde le manual de convivencia</p>	

<p>referidos a la orientación sexual e identidad de género. Los principios y valores relacionados con la tolerancia, la igualdad, la libertad y el respeto, son muy importantes, pero para hacerlos efectivos en los manuales de convivencia se recomienda establecer normas explícitas que protejan los derechos de los estudiantes LGBT y establezcan sanciones para los actores que los vulneren y discriminen. (Pág. 53)</p>	<p>lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales son lo mismo o caben en “una sola bolsa”, para la construcción de acciones en el interior de la escuela (Pág. 25)</p>			
<p>En las comunidades educativas de la investigación, se reconoce que la discriminación persevera en la medida en que no se enfrente activamente y gran parte de esta reacción se fundamenta en un vacío comprensivo e incluso de nominación sobre la existencia misma de la diversidad sexual” (Pág. 39)</p>	<p>Esos aprendizajes hacen que se considere que hay roles específicos y diferenciales que han de ser desempeñados por hombres y mujeres, y que cada persona que esté en una u otra categoría tiene que desarrollarlos obligatoriamente. Esto se traslada a todos los espacios sociales, con lo cual se determina un deber ser a cada género y se construyen estereotipos sobre las personas. (Pág.18)</p>	<p>Relación de desconocimiento con los prejuicios</p>	<p>Estereotipos</p>	
<p>El abordaje de la sexualidad se hace como descripción anatómico-fisiológica o desde la perspectiva de riesgo. Desde allí, se restringen las referencias de las dimensiones de placer, gusto y erotismo, y se limitan las expresiones afectivas dentro de los colegios, particularmente aquellas no heterosexuales” (Pág.10)</p>	<p>Al comprender el género como un conjunto de normas que se imponen sobre los cuerpos y que no dependen del sexo del sujeto, se empieza a entender que no se nace siendo mujer u hombre, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en las que se crezca (Pág. 19)</p>	<p>Concepción de la relación sexo-género</p>	<p>Sexualidad: perspectiva de riesgo</p>	

<p>La influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y podríamos agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos. (Pág. 13)</p>	<p>Aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres. (Pág. 47)</p>	<p>La idea de la relación sexo-género y su influencia en la a violencia de género y refuerzo en la escuela</p>		
	<p>es importante resaltar que los hechos de violencia o discriminación en el interior de los establecimientos educativos contra niñas y jóvenes en razón de su O.S. o I.G. constituyen acciones de violencias basadas en el género contra las mujeres” (Pág. 47)</p>			
	<p>Esta violencia podría configurarse especialmente hacia aquellos cuya expresión de género no es “tan masculina” como se espera o sobre quienes se perciben o asumen con O.S. e I.G. no hegemónicas. Al respecto, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2011) ha señalado que “estas agresiones [contra personas LGBTI] constituyen una forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género. (MEN, 2016, Pág. 48)</p>	<p>Reconocimiento de procesos de vulneración de derechos humanos.</p>	<p>Diversidad no aborda los diferentes tipos de violencia entorno a la diversidad sexual.</p>	
	<p>Las violencias hacia personas que construyen O.S. e I.G. no hegemónicas, o que son percibidas como tal, son violencias por</p>			

	<p>prejuicio (VpP). Tradicionalmente estas han sido conocidas como homofobia, bifobia, lesbofobia o transfobia. Las consideraciones sociales en este sentido construyen y reproducen las violencias hacia personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas; allí prevalecen mucho más que los aspectos individuales, por lo que se sugiere y se opta jurídicamente por el uso de la categoría violencia por prejuicio (MEN, 2016, Pág. 48)</p>			
--	--	--	--	--